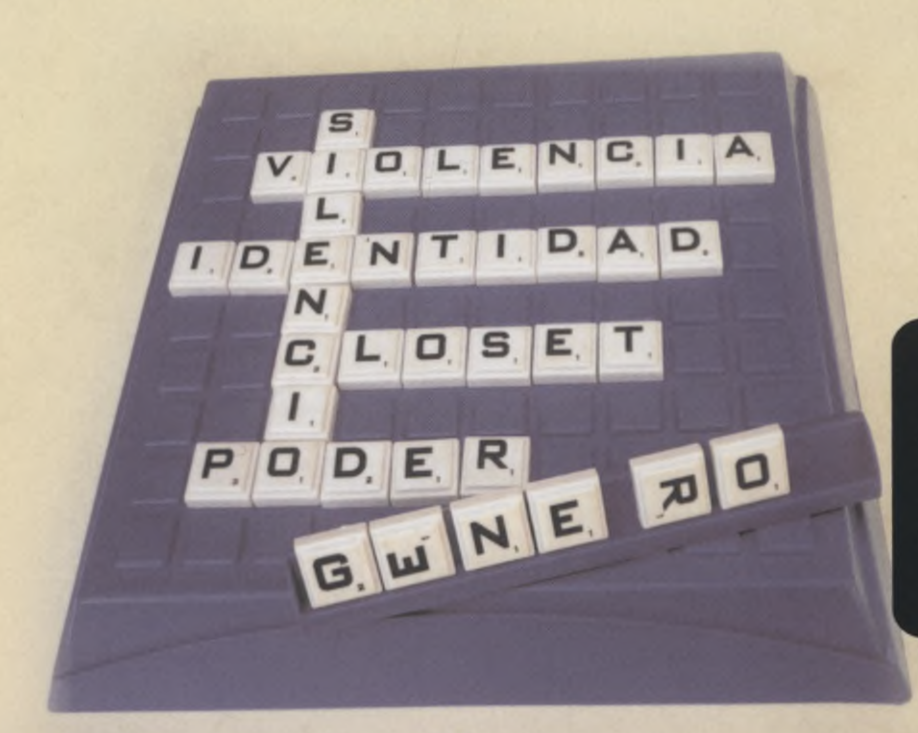
Carina V. Kaplan
-editora-

Género es más que una palabra
Educar sin etiquetas

Prólogo de **Dora Barrancos**

Etelvina Sandoval Flores
Gina Zabludovsky Kuper
Hilda M. Rodríguez Gómez
Claudia Bracchi
Adrián Melo
Eliana G. Vasquez
Claudia A. Lajud
Iván Thisted
Mercedes Hirsch
Luis Porta
María M. Yedaide
Carlos Skliar
Mara Brawer
Adriana Hernández
Marina Paulozzo
Marcela Nicolazzo
Pablo A. Scharagrodsky
José A. Garriga Zucal
Iván P. Orbuch
Luciana Peker
Carina V. Kaplan



MIÑO y DÁVILA EDITORES

Colección **Nuevos enfoques en educación**

Dirigida por **Carina V. Kaplan**

Los libros que componen la colección pretenden convertirse en textos que superen los modos habituales de describir e interpretar las prácticas sociales y educativas a fin de movilizar a los lectores a pensar el mundo educativo de un modo riguroso a la vez que creativo y heterodoxo. Toda praxis crítica representa un estado tan provisorio y local como prometedor. La criticidad convoca alternativas.

Vivimos tiempos de grandes transformaciones sociales, políticas y culturales en las cuales, particularmente en América Latina, la educación es planteada en nuestras democracias como un derecho humano, como un bien público y popular para una sociedad más justa.

La educación es un proceso en movimiento cuyo horizonte es aquella utopía de construir sociedades que garanticen la igualdad de posibilidades y el ejercicio de la ciudadanía dignificante.

Teniendo la certeza de que el conocimiento comunicado por escrito es potencialmente un ingrediente poderoso para la transformación de las estructuras sociales y las subjetividades, los trabajos aquí incluidos se ponen a disposición como un conjunto de herramientas para la reflexión y la apertura de nuevos interrogantes.

La escritura bella invita al placer de leer. Pensar junto a otros en el transcurrir de nuestras lecturas compartidas nos permitirá saber que no estamos solos en este enorme compromiso de la trasmisión generacional y la construcción del lazo social e identitario a través de la educación y la escuela.

Carina V. Kaplan

—editora—

Género es más que una palabra

Educar sin etiquetas

Etelvina Sandoval Flores
Gina Zabludovsky Kuper
Hilda M. Rodríguez Gómez
Claudia Bracchi
Adrián Melo
Eliana G. Vasquez
Claudia A. Lajud
Iván Thisted
Mercedes Hirsch
Luis Porta
María M. Yedaide

Carlos Skliar
Mara Brawer
Adriana Hernández
Marina Paulozzo
Marcela Nicolazzo
Pablo A. Scharagrodsky
José A. Garriga Zucal
Iván P. Orbuch
Luciana Peker
Carina V. Kaplan



Diseño: Gerardo Miño
Composición: Eduardo Rosende

Edición: Primera. Enero de 2016

ISBN: 978-84-16467-03-7

Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina

Talleres gráficos: Imprenta Dorrego
Av. Dorrego 1102, Ciudad Autónoma de Buenos Aires



Dirección postal: Tacuarí 540
(C1071AAL) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54 011) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com
facebook: http://www.facebook.com/MinoyDavila

Índice

SEGUNDA PARTE: Inercias y cambios en los lenguajes y las prácticas sociales sobre géneros y sexualidades

Prólogo

El sistema patriarcal posee un instrumento de reproducción fundamental en el sistema educativo, y aunque en nuestras academias se han multiplicado los análisis relativos a la condición de las mujeres, a las relaciones de género y más recientemente a las sexualidades disidentes, la dimensión educativa no ha sido probablemente la más relevada. Sin duda, en América Latina abundan los abordajes relacionados con los sistemas de enseñanza, con la composición del alumnado por grupos sociales y las formas segregativas y de exclusión, tanto como los que se refieren a las características de la docencia y de la gobernanza. Fueron especialmente indagados los impactos de las políticas neoliberales, las marcas del ajuste y sus perdurables secuelas de exclusión más allá de las intervenciones redistributivas de los regímenes populares que han vuelto a la región en la última década. Pero las investigaciones relativas a la discriminación de género y de las sexualidades en la esfera educativa no han sido las más abundantes en estos años de expansión de la perspectiva. Podría pensarse que la manifiesta paridad de los datos demográficos –que hacen equivalentes el número de niños y niñas en la escuela primaria– y las estadísticas respecto a la proporción mayor de muchachas en la enseñanza secundaria, han tenido un efecto un tanto paralizante. Y qué decir del fenómeno, tal vez obnubilador de la feminización de la docencia sobre todo en la escuela primaria, circunstancia de larguísima data en nuestros países, como es bien sabido. Tal vez se ha asistido a una suerte de espejismo sobre las conformaciones "igualitarias" de la educación en materia de sexos. Este espejismo es sobre todo revelador cuando se piensa históricamente en el aporte de "los maestros" en las sociedades latinoamericanas. Las virtudes de "las maestras" fueron de tal modo resaltadas, hasta convertirse en ejemplos de paisajes hagiográficas, que invitan a pensar en los efectos compensatorios de su no reconocimiento cuando se pondera la saga de la formación letrada

de América Latina. De otro modo, cuando se considera la actuación de las maestras en la socialización de los párvulos, la identificación de su papel es el de las "santas maestras", pero cuando se ausculta la educación que permitió desempeños descollantes de varones en la cultura y la ciencia, el proceso posibilitador se adjudica a "los maestros".

Este libro ofrece contribuciones de gran significado para paliar el déficit de indagaciones porque es una tarea fundamental revelar la constitución ideológica y políticamente sesgada de los complejos de enseñanza, los modos en que convalida y re-autoriza el orden patriarcal. La fijación de las expectativas adecuadas de género y la defenestración de los caminos reluctantes –una articulación iterativa en torno de la "norma" (y de lo normal)– constituyen el mantra de las salas y de las aulas. Y cuando alguna docente (algún docente) se aparta de las concepciones constitutivas, suele haber sanciones por estas bizarrías. Basta recordar lo que no hace mucho ocurrió con una profesora que quiso innovar en materia de literatura introduciendo en su clase el libro "Hay una chica en mi sopa" de Silvia Núñez del Arco, en una de las provincias argentinas. Recordaré que se la acusó de inducir a la "anormalidad" del lesbianismo. Y ya se estaba bajo el imperio de la ley de educación sexual...

Necesitamos más investigaciones como las que este libro presenta para poner en evidencia la cadena de transmisión de la violencia simbólica –y no sólo de esta índole– que revela la acción educativa perpetuadora de las jerarquías de género. Es necesario extinguir la ceguera cognitiva dominante, una oclusión que comienza por la enervación del autoreconocimiento de las mujeres que ejercen la docencia. ¿No deberíamos pensar acaso en el significado extraordinario que tendría una desautorización del modelo patriarcal en cada una de las congéneres al frente de un aula? Pero no deseo de ningún modo proponer la responsabilidad del sostenimiento de la estructura patriarcal en quienes también son sus víctimas. En todo caso debemos proponer un cambio radical de las mentalidades, de las actitudes, de los sentimientos, y cada uno de los trabajos que aquí se presentan es un aporte singular para esa saga no sólo por la innovación tópica, sino por la solvencia del tratamiento, la capacidad interpretativa. Resulta invalorable que haya una perspectiva latinoamericana.

Es de desear que sean las/los educadores quienes puedan abrevar en estos ensayos, por lo que aliento a una circulación que deberían garantizar las autoridades educativas. Si se quiere terminar con las formas violentas de trato hacia las mujeres, si de veras procuramos sociedades que reconozcan las otredades de géneros y las sexualidades disímiles, si aspiramos a sociedades democráticas e inclusivas y a conjurar humillaciones y sometimientos, es imprescindible que la escuela se percate. Ese es el cometido precioso de este libro.

Dora Barrancos

PRIMERA PARTE:

Educación y deconstrucción de desigualdades en sociedades patriarcales

Una normal para mujeres. Formarse como maestra rural

Etelvina Sandoval Flores[1]

Los que investigamos sobre maestros, necesariamente encontramos a las maestras y si bien en un principio obviamos su particularidad de género, esta termina por imponerse como un hecho que es necesario analizar. Pero no se trata sólo de números, que por sí mismos son importantes y que nos muestran una alta concentración de mujeres en el magisterio a nivel internacional;[2] pues al hablar de los sujetos que hacen la educación día a día en las aulas estamos hablando también de concepciones y prácticas específicas dadas en el marco de una cierta objetivación de estos sujetos, objetivación en la que el rol de género bajo el cual fueron socializados tiene un peso importante que debe ser considerado. A esto se agregan otros aspectos vinculados con imágenes socialmente construidas sobre la profesión, colectivamente apropiadas, que la ubican como un trabajo femenino.

Tal es el caso de la identificación del trabajo docente con "cualidades femeninas" particularmente explícito y aún exigido en el caso de las maestras de preescolar en el que existe una "especie de moral social que apunta a que la

---

1. Profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional-México. Doctora en Pedagogía por la UNAM y Maestra en Ciencias con Especialidad en Educación por el DIE-CINVESTAV. Fue Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1999 y socia fundadora del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Ha dirigido proyectos de investigación internacionales (OEA, UNICEF) y actualmente coordina el proyecto *Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*, CONACYT 146031.

2. El Estudio Internacional sobre el aprendizaje y la Enseñanza (TALIS por sus siglas en inglés) 2013 realizado con 33 países miembros de la OCDE, muestra que en educación secundaria, el 64% de docentes son mujeres. En México, el porcentaje para este nivel educativo es de 54%, pero aumenta considerablemente cuando la mirada se enfoca en los otros niveles que componen la educación básica: primaria (67,3%) y preescolar (93,2%).

profesión ideal de la mujer es la de cuidar niños; ella con solo estar presente, puede brindar a los menores un mundo de afecto que ayudará a que crezcan felices y con buena moral" (Vázquez, 2012: 32).

En ese sentido, algunos autores que han trabajado la condición de género en el magisterio han planteado cuestiones en relación a que la feminización de la profesión conlleva una descualificación del trabajo docente (Apple, 1989); una ausencia de reconocimiento como profesión (Namo de Mello, 1985); o han abordado el trabajo de las maestras desde el concepto de "maternaje", acuñado por Abraham y Shabari (1986) para referirse a la manera en que las docentes viven, de manera no exenta de conflictos, la afectividad constitutiva del trabajo docente. Morgade (2007) señala que las tensiones existentes entre las políticas, la normatividad y los procesos subjetivos de las prácticas docentes pueden llegar a articularse en el ámbito escolar con las significaciones de género tradicionales que persisten, aunque esto no es lineal.

En trabajos anteriores (Aguilar y Sandoval, 1991; Sandoval, 1992), he sostenido que si bien el trabajo de maestro de niveles básicos tiene características que facilitan su relación con atributos considerados socialmente como "femeninos", estas imágenes son construidas socialmente y asumidas de maneras diferentes por las docentes dependiendo de sus condiciones específicas. Si bien abonan a una valoración y autovaloración de la profesión cargada de estereotipos, en las prácticas concretas éstas se objetivan de diferentes formas no necesariamente en el sentido de la apropiación de una visión de género subordinada.

Es bajo esta perspectiva que en el presente escrito[3] se analiza la formación de futuras maestras que trabajarán en el medio rural en México, en donde interesa ver cómo viven su trayecto en una escuela normal rural bajo el sistema de internado, las razones para estar ahí, las perspectivas profesionales que se plantean y los aspectos que las van formando como mujeres autosuficientes que ejercerán su magisterio en zonas pobres del país. Este trabajo tiene como base una investigación etnográfica realizada anteriormente (Sandoval, 1998) sobre la formación inicial de maestros de primaria, realizada en cuatro escuelas normales de distinto tipo: urbana, rural, indígena y experimental, cuyo objetivo fue analizar los núcleos centrales del ser maestro.[4]

Como ya se señaló, en este escrito se tomará como referencia la escuela normal rural donde se realizó trabajo de campo en distintos periodos a lo largo de más de dos años, en una perspectiva etnográfica que implicó estancias en

3. El presente artículo es una versión reformulada de la ponencia titulada "Aprendiendo a ser maestro" presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.

4. Por núcleos centrales de la profesión docente se hace referencia a aquellos saberes articuladores de la identidad magisterial –entendida como identificación social– que están en la base de prácticas y concepciones que se desarrollan en las escuelas normales.

la escuela, observaciones, entrevistas, elaboración de registros ampliados y un trabajo teórico analítico sobre los mismos.

Se presenta a través de dos apartados: en el primero se aborda la formación de maestros y maestras rurales, donde recupero la historia social de las normales rurales y la particular de la normal del estudio; un segundo apartado nos muestra la vida en una normal rural, la cual se enfoca desde una perspectiva de género, planteando lo que sí hacen las jóvenes estudiantes en un trayecto de formación complejo. Finalizo con algunas reflexiones sobre lo que implica este proceso de formación para jóvenes mujeres, en el que encontramos nuevas formas de asumir su condición de género bajo contextos sociales y políticos específicos.

Las normales rurales. Una historia social

"Vivos se los llevaron. Vivos los queremos"

Las normales rurales mexicanas, saltaron a la palestra internacional después de los trágicos acontecimientos de Iguala, Guerrero, en donde 43 estudiantes de la Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa fueron desaparecidos en condiciones que a la fecha no se han aclarado. La fatídica noche del 27 de septiembre de 2014 también fueron asesinados tres estudiantes más y dos quedaron gravemente heridos. Un trágico colofón a la larga lucha de estas escuelas por permanecer y sobrevivir en un sistema que paulatinamente las ha venido asfixiando con miras a su desaparición, para lo cual las ha desacreditado sistemáticamente calificándolas como "semillero de guerrilleros" o "reductos de organizaciones políticas de corte marxista-leninista, no compatibles con el proceso de modernización desarrollado en la formación de nuevos profesores".

Dichas escuelas surgieron en la segunda década del siglo pasado durante el periodo posrevolucionario para atender escuelas primarias de las áreas rurales del país, con la intención de lograr el mejoramiento cultural, económico y social de la comunidad. Las normales rurales fueron la opción para llevar educación a las zonas alejadas donde los docentes egresados de normales urbanas no irían; "representaban la entrada del gobierno federal en la vida del campo, que como parte de un ambicioso proyecto cultural buscaba transformar la vida de las comunidades a través de la escuela" (Civera, 2015: 2). En un país donde el 80% de la población radicaba en el campo y en donde la educación se irguió como la estafeta de la transformación social que requería el país, la formación de maestros específicamente para trabajar en el medio rural fue una respuesta importante a este requerimiento. Durante la época cardenista, cuando la educación por ley se declaró socialista, se "enlazó la formación de maestros rurales con la de técnicos agrícolas" (*idem*) y se fortaleció la participación política y social en la formación de maestros en estos planteles. Sin embargo, parafraseando a Monsivais podemos decir que en el periodo

de Avila Camacho (1943) ya estorbaban los maestros líderes políticos de la comunidad, y en aras de la modernidad, las normales rurales adoptaron el mismo plan de estudios de todas las otras normales y paulatinamente se inició su desaparición, pasando de 36 a 29 planteles.

> Apenas un año después del movimiento estudiantil de 1968 y de la masacre de Tlatelolco, Gustavo Díaz Ordaz, entonces Presidente de la República, ordenó el cierre de 14 de las 29 normales rurales que estaban funcionando. Uno de los argumentos fue que el campo necesitaba técnicos, no maestros. También que las normales rurales eran semilleros de agitadores comunistas. (Martín del Campo, 2013: 3)

Bajo ese discurso se satanizaba el espíritu fundacional de estas escuelas que se plantearon formar líderes interesados en los problemas sociales y políticos de la comunidad, defensores de sus derechos y motores del cambio social. Las 16 escuelas normales rurales que sobrevivieron (una se creó posteriormente por la lucha de la comunidad en los años setenta) lo han hecho bajo fuertes presiones y amenazas de cierre constante; en 2003 se cerró el internado de la Escuela Normal Rural de Mactumactzá, Chiapas y en 2008 se cerró la Normal del Mexe, Hidalgo; incluso se ha negado su particularidad de rurales y en las estadísticas oficiales solo aparecen como *normales que imparten licenciatura en educación primaria*. Se han convertido en la piedra en el zapato de las autoridades por sus demandas constantes de mantenimiento y mejoras y por su intensa vida política que permanece.

Una historia social particular. La Normal Rural de Tamazulapam

La normal rural "Vanguardia" se encuentra en la mixteca oaxaqueña, en la población de Tamazulapam del Progreso. Es una escuela rural para mujeres, la única rural que existe en el Estado. Tiene 480 alumnas que viven ahí bajo el régimen de internado, y la escuela les proporciona, además de la posibilidad de estudiar una carrera, comida, habitación, lavandería, partida de recreación estudiantil (que es un pequeño apoyo económico por día nombrado por el estudiantado "El pre"), tela para el uniforme, servicio de lavandería y servicio médico.

Ahí se imparte la licenciatura en educación primaria, y las edades de las estudiantes fluctúan entre los 18 y los 25 años; por cuanto a lugares de origen, la mayoría proviene de las distintas regiones que componen el Estado de Oaxaca, aunque también hay algunas de Veracruz, Tabasco y Campeche. La escuela tiene una gran demanda, pues mantiene un promedio de más de quinientas aspirantes cada año, aunque su admisión está restringida al número de becas que "se desocupan", es decir las becas que dejan las que egresan.

Su creación data de 1925 y a su inicio funcionaba como internado que recibía alumnos de ambos sexos que hubieran terminado la primaria. Se instaló

en el municipio de San Antonio de la Cal muy cerca de la ciudad de Oaxaca, en un edificio que, de acuerdo con el historiador de la escuela:

> Era una construcción ya en ruinas que había sido una hacienda, que se tomó precisamente porque las normales rurales pretendían formar personas que fueran a vivir y trabajar al campo, y en esa medida varias de las normales rurales se ubicaron en lo que habían sido haciendas. (Entrevista a Mo. J.L)

En los años cuarenta hay varios cambios en la escuela: deja de ser mixta y se divide en normal para varones que se traslada a Comitancillo (y que posteriormente desaparece) y normal para mujeres que se decide ubicar en la mixteca, una de las zonas más áridas y pobres del Estado, ya que las normales rurales eran concebidas como centros culturales que coadyuvarían al mejoramiento de la población en que se ubicaban. La que fungía como directora de la escuela en el momento de inicio de esta investigación y había sido alumna de una de las primeras generaciones de Tamazulapam (entró en 1950) recuerda:

> La escuela empezó a funcionar en el palacio municipal; la población adaptó dormitorios con madera, tejamanil, piso de tierra. Las aulas también fueron adaptación de las gentes de acá, de las autoridades. ¡Y con tanto entusiasmo atendían a la escuela!... los llamados "amigos de la escuela", llegaban a preguntarle a la directora qué se le ofrecía, qué problemas tenía... Se guisaba en aquél entonces con leña, la población no tenía agua potable, acarreaban el agua, todo para atender a 300 muchachas, eran 300 alumnas cuando yo ingresé. (Entrevista a Ma. Deb.)

En 1947 se termina de construir el edificio de la normal, situado al oriente de la población de Tamazulapam del Progreso, y las alumnas se trasladan ahí, pero en ese mismo año, un sismo derrumba la escuela, de tal manera que vuelven al palacio municipal y se reconstruye un nuevo edificio que se entrega diez años más tarde (Memoria Escuela Normal Vanguardia, 1976).

Es un terreno de catorce hectáreas y contaba inicialmente con dos edificios de dormitorios de dos pisos, uno de aulas de tres pisos, comedor y cocina, además del edificio de las oficinas administrativas, donde se instaló la dirección, la subdirección y la biblioteca. El diseño original contaba también con canchas de básquetbol, edificio de talleres, enfermería, alberca, áreas verdes, área zootécnica (donde ahora crían marranos), casas para los maestros, panadería, tortillería, lavandería, almacén y área agropecuaria, que son terrenos para que la escuela sembrara y obtuviera alguna cosecha para su mantenimiento. Todos estos edificios se conservaban hasta 1998, fecha en que un sismo (otro más) la colapsó.

Las instalaciones respondían a la concepción de "Formar maestros exclusivamente para atender escuelas primarias en el área rural del país, para lograr el mejoramiento cultural, económico y social del campesino" (CONALTE,

1984: 3); de ahí los terrenos para producción agrícola, granjas para la cría de animales y talleres para la enseñanza de oficios. A ello se agregan las casas para los maestros, pues estas escuelas fueron pensadas como un lugar de convivencia permanente entre alumnos y maestros.

El objetivo del servicio a la comunidad permanece en la actualidad y se expresa en múltiples actividades que la escuela organiza, sólo que ahora se encuentra amalgamado con otras prácticas, producto de nuevas exigencias pedagógicas. Los rasgos identitarios de origen se mantienen como un sustrato sobre el que se adhieren otros que exigen los cambios de la profesión.

Así, a la arquitectura original[5] de la escuela se le fue añadiendo sala de cómputo, el "aula pedagógica", (que es un salón de clase "modelo"), cubículos para los profesores (que respondían a la necesidad de favorecer que los docentes hicieran investigación cuando se elevaron los estudios de magisterio a nivel licenciatura), sala de proyecciones y espacios para las jefaturas de áreas (investigación, docencia y difusión), entre otras modificaciones.

Al mismo tiempo se mantienen otras actividades, por ejemplo, la parcela sigue cultivándose, y aunque el trabajo principal de siembra y cosecha lo realizan campesinos a los que se les da a "medias", las muchachas deben desyerbar y ayudar en la recolección. La cría de marranos es otra actividad que subsiste y es el lugar al que mandan a trabajar a las novatas o a aquellas que se hacen acreedoras a alguna sanción.

La modernidad alcanzó también a los planes de estudio; en sus inicios, las normales rurales recibían alumnos con primaria elemental terminada (es decir hasta el cuarto grado), dándoles ahí dos años de primaria superior y tres años de la carrera de maestro. En 1943 "La superioridad dictó la disposición de que en las normales rurales sólo podían inscribirse aspirantes que ya hubieran cursado el 6° grado de primaria; la carrera de maestro constaría de tres años de secundaria más tres años de estudios profesionales" (Memoria Escuela Normal Vanguardia, 1976). No obstante, todavía en 1950 la normal de Tamazulapam recibía alumnas con primaria elemental, lo que hacía que su estancia durara ocho años (dos de primaria superior, tres de secundaria y tres de profesional). En 1984, año en que la carrera de maestro adquirió el rango de licenciatura, en la Normal de Tamazulapam funcionó también el bachillerato pedagógico, es decir, se seguían recibiendo alumnas egresadas de secundaria y permanecían siete años en las instalaciones (tres de bachillerato y cuatro de la carrera).[6] Ahora las normales sólo aceptan bachilleres y todas, incluyendo a las rurales

5. En el año 1999, mientras me encontraba en trabajo de campo, la escuela fue colapsada por un fuerte sismo, lo que implicó su demolición y reconstrucción total. Las referencias que doy son anteriores a este hecho.

6. El acuerdo presidencial de 1984, preveía establecer el bachillerato pedagógico en las escuelas normales rurales y experimentales, "considerando zonas de influencia que no cuenten con este servicio educativo y previendo también un programa adecuado de apoyo para los hijos de los campesinos" (Plan de estudios, 1984: 3).

trabajan con el mismo plan y programas, y aunque algunos maestros de esta normal tratan de enfocar parcialmente la formación de las alumnas hacia el trabajo rural (organizar prácticas en escuelas unitarias o multigrado, incluir en la semana de prácticas actividades de servicio comunitario y, sobre todo, hacer siempre referencias en sus clases al medio rural en que trabajarán), la ambivalencia está presente: no hay en los programas nada que oriente a la especificidad del trabajo rural, por lo que este aspecto se libra a las prioridades y concepciones en la formación de estos futuros docentes que tengan los formadores, y también a las tradiciones de trabajo de la escuela.

El tipo de alumnado también se ha modificado. Pensada para hijos de campesinos, se agregaba como un componente importante el de ser indio. Ahora en cambio, lo que cuenta es el examen de admisión. Si bien la mayoría proviene de familias de escasos recursos, encontramos también estudiantes de clase media baja, pues en la opción por estudiar en esta escuela se cruzan condiciones de género, socioeconómicas y de carácter.

2. Una normal rural para mujeres

De las entrevistas con alumnas, podemos ver que la normal rural fue para muchas la única opción que tuvieron para seguir estudiando, pues su familia prefería invertir en la educación de los hijos varones. Se presentaba como una oportunidad para tener alimentación, hospedaje, uniformes, un pequeño ingreso para pasajes y además estudiar una carrera que les daría al terminar, un trabajo seguro:

> Yo vine a esta normal más que nada porque es mucha la ayuda que nos dan a nosotras económicamente, porque siento que así era la única forma en que yo podía seguir estudiando.
>
> Si no estuviéramos en la normal, pues tal vez estaríamos trabajando... pues ya no hubiésemos podido seguir estudiando, tal vez fue nuestra única opción, tal vez por el recurso económico.
>
> Yo estudié el bachillerato pedagógico en el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO), pero no seguí ahí la licenciatura, porque mi hermano también estaba en el CRENO y mis padres no tenían dinero para dos carreras... por eso me vine para acá... y estoy contenta.
>
> Mis papás son del campo... yo tuve una formación precaria y a veces a duras penas nos alcanzaba para comer... Yo quería ser enfermera militar, pero no había dinero... estudiar en la normal rural fue el último recurso que me quedaba. (Entrevista a alumnas)

Algunas alumnas afirman que querían estudiar una carrera universitaria, y si bien ésta era tan larga como la de maestra y ya tenían el bachillerato, los gastos que implicaba hicieron que se decidieran por la normal rural.

Otras afirman que a pesar de poder estudiar la normal u otra carrera en su lugar de origen, prefirieron el internado por la libertad que implica estar fuera de su casa. Esta situación la encontré sobre todo en las líderes estudiantiles, muchachas de carácter independiente y emprendedor. El proyecto social que esta escuela tiene es también otra de las motivaciones que señalan: "Trabajar en comunidades rurales, con la gente que más lo necesita". Las razones para estar en esta escuela, no son unívocas, pueden confluir más de una de las aquí señaladas en una misma alumna.

Casi todas afirman tener gusto por la carrera, ya sea porque lo tenían anteriormente o porque lo adquirieron a través del contacto con los niños; este discurso, muy generalizado en mujeres maestras o estudiantes de magisterio, en la normal rural se mezcla con otro, característico de estas escuelas: "servir a las comunidades alejadas", "apoyar a los niños más pobres", "contribuir al mejoramiento de los que más lo necesitan". No obstante, nada asegura que estas alumnas irán a trabajar a comunidades rurales, pues el Estado mete en un solo paquete a todos los egresados de las distintas normales y reparte las plazas dependiendo de los promedios, sin tomar en cuenta el tipo de plantel donde estudiaron. La lógica que se sigue es empezar por las comunidades más alejadas y enviar ahí a los alumnos que tuvieron un mejor promedio independientemente de si egresaron de una urbana o rural. Después se van acercando a las ciudades, e incluso al final, reparten plazas de otros niveles educativos.[7]

La vida en la normal rural, como ya dijimos, es una alternativa de superación profesional, en ocasiones la única alternativa, pues señalan que de no estar estudiando ahí, no podrían hacerlo en ningún lado, lo que la convierte también en una estrategia de supervivencia profesional. Tal vez por ello, asumen con serenidad las condiciones duras que implica la convivencia en grupo bajo el sistema de internado y las reglas establecidas que llegan a ser rígidas en ocasiones. De estas condiciones hablaremos a través de dos apartados: el sistema de internado y la presencia de lo político, que son aspectos que dan el sello característico a este sistema de formación de maestros rurales.

El internado

El rasgo más característico de estos planteles fue el de ser un sistema de internado que permitía, además de apoyar a estudiantes pobres (hijos de campesinos y/o indígenas), contar con el tiempo suficiente para que los futuros maestros se prepararan en oficios y manualidades diversas, necesarios

7. En los momentos en que se realizó la investigación, el Estado proporcionaba plazas docentes a los egresados de todas las normales, como parte de una co-responsabilidad en su formación. En la actualidad tal condición se ha sustituido por la presentación de un examen de ingreso al servicio, abierto para cualquier aspirante, independientemente de que tenga formación docente o no.

para realizar su trabajo en comunidades rurales, al mismo tiempo que para desarrollar actividades de extensión cultural y de apoyo a la localidad donde la escuela se ubicaba.

La vida en la normal comienza a las cinco de la mañana, hora en que las alumnas se levantan y se asean. A las seis dan inicio las clases y a las ocho se suspenden para el desayuno y para que ellas hagan el aseo de la escuela y los dormitorios. A las diez regresan a clases que duran hasta las dos de la tarde; comen y después hay tiempo libre hasta las diecisiete, que inician los talleres (aunque al parecer estos son optativos). Cenan a las seis de la tarde, y a las ocho de la noche los prefectos pasan lista, para verificar que todas estén presentes. El retardo implica pérdida de puntos, sanción contenida en un código disciplinario específico.

El ser escuela internado define de entrada algunas características del alumnado, ya señaladas anteriormente: bajos recursos económicos, un espíritu de servicio más acendrado y/o deseos de independencia familiar. También requiere reglas de convivencia, algunas de las cuales se encuentran contenidas en lo que llaman "el código disciplinario" originario de las primeras etapas de estas escuelas, y que formalmente rige el tipo de conducta que se espera del estudiantado, marcando reglas y sanciones. Ahí se encuentran aspectos diversos, como los requerimientos para permitir la salida de las alumnas del plantel, la conducta que deben observar en la escuela y fuera de ella, la relación entre alumnas y entre ellas y los maestros, y las sanciones correspondientes a la violación de sus preceptos.

En el código encontramos aspectos que se mantienen desde su creación, como es el caso del puntaje, explicado de la siguiente manera por una alumna:

> A principio de año todas contamos con cien puntos, pero te van quitando puntos por cada falta que cometes... si llegas a cincuenta puntos te dan de baja. (Entrevista a alumna de 4to.)

Por ejemplo, no cumplir con las tareas asignadas por directivos, maestros o acuerdos de grupo implica perder diez puntos, lo mismo no estar presente a la hora de pase de lista nocturno, o no respetar los horarios de salida de la escuela.

Las sanciones a la violación del código van desde llamadas de atención, notas al expediente, suspender las salidas de la escuela (en fin de semana o entre semana), notificar a los padres, hasta la expulsión. En el caso específico de esta escuela, la baja debe ejecutarse también "Por no permanecer en estado civil de soltería... y por manifestar estado de gravidez" (Escuela Normal "Vanguardia", 2000: 4).

El "viejo código" ha sufrido también cambios, pues las alumnas participan de su reformulación, y de acuerdo a algunos maestros "ellas son más duras que nosotros para imponer sanciones". Así, en el proyecto que actualmente está discutiéndose entre alumnas y maestros, vemos sanciones como "no tiene

derecho a recibir sus alimentos si llega tarde al comedor" o "recogerles la cama asignada si no la ocupa", es decir si falta a la escuela. Las alumnas van más allá, se inclinan por hacer más rigurosas las sanciones, y además una de sus exigencias es que el código sea aplicado también a los maestros, "pues ellos viven también aquí" dicen, cuestión a la que los docentes se oponen.

El código es el referente, con base en el cual se van construyendo reglas propias que pueden rebasarlo. Así, por ejemplo, una de las preocupaciones más presentes en el código es el de controlar la presencia de las alumnas en la escuela; ellas pueden salir sólo previa autorización de los directivos, pero en realidad y ante la necesidad de las muchachas de comprar material en la población, una vez terminadas las clases hay puerta abierta.

Los horarios de salida son otro ejemplo, pues a las ocho de la noche se cierra la puerta y nadie puede entrar o salir sin permiso, pero las muchachas dicen que "convencemos al de la puerta, o nos saltamos, eso es fácil". De estas escapadas están conscientes los maestros y directivos:

> Son tremendas... Se brincan las bardas para salir a bailar, yo sé por dónde se escapan, pero me hago de la vista gorda... A esa edad es muy difícil controlarlas, yo les digo a sus padres que esto no es un internado, es un albergue, no podemos cuidar a sus hijas, así que es mejor que sepan y les den consejos. (Entrevista a la directora)

Lo mismo sucede con los "aventones" que piden las alumnas cuando salen de la escuela para ir a sus casas, o trasladarse masivamente a algún acto político: están prohibidos porque "desprestigian la imagen de la escuela", pero son práctica común que los maestros saben e "ignoran" al mismo tiempo.

El departamento de psicopedagogía, formado por maestros, en conjunción con el comité de alumnas se encargan de atender los problemas graves, que generalmente refieren a peleas entre las alumnas o robos que se dan con frecuencia. Otros asuntos como el lesbianismo, son asumidos como naturales, incluso aceptan que algunas son "pareja", pues dicen que eso se da con frecuencia en los internados.[8]

Pero otras reglas creadas internamente por las alumnas (con base en el código o no) tienen un mayor peso, pues existe una organización que vigila que se cumplan y sanciona su violación. En la escuela normal rural, no podríamos entender la fuerza del alumnado sin referirnos al Comité Estudiantil que tiene una gran incidencia en todo lo que concierne a la escuela; participa en decisiones importantes (y también en las no tan importantes pero que tienen que ver con la vida cotidiana de la escuela), es consultado por los directivos

8. Incluso en el código, los casos que llaman "desviación sexual" no tienen un tratamiento tan rígido como otros aspectos. Se consigna como sanción: "Se hará una llamada de atención por parte de psicopedagogía, si reincide se le informará al padre o tutor y se llevará un seguimiento del caso específico, cuando ya no haya alternativa de superar el caso, será expulsada de la institución". Aunque al parecer no se ha dado nunca esta última sanción.

o los grupos de maestros para obtener su apoyo en cualquier proyecto, vigila implícitamente el trabajo de los docentes y también el uso que se da a los recursos económicos, influye en el nombramiento de las autoridades escolares y también en su permanencia pues ha sacado de la escuela a algunos docentes e incluso directivos. Son en los hechos una autoridad con un peso considerable en las decisiones, no institucionalizada formalmente, pero con reconocimiento de facto; las encargadas de cuidar la subsistencia de un plantel constantemente amenazado por las autoridades educativas que consideran a las normales rurales como "conflictivas".

También vigila a las alumnas, con base en una organización interna impresionante, que está centralizada en el Comité Estudiantil, pero que tiene sus ramificaciones en todos los grupos a partir de las representantes de éstos, una alumna explica la manera en que el Comité se despliega y tiene presencia en todos los niveles:

> Hay una jefa de grupo, además en cada uno se nombran varias representantes: de higiene, de acción social, de lucha, de módulos, etcétera, que coinciden con las carteras del Comité estudiantil, y ellas se encargan de organizar a todas las que tienen cartera similar en los 16 grupos; lo más importante es vigilar que se cumplan los acuerdos tomados en asambleas de "base", que pueden ser plenarias o por grupos. (Entrevista a alumna de 4to. año)

Las sanciones que se aplican entre alumnas son muy rigurosas, pues pueden ir desde exigir un pago económico, hasta quitar el alimento. Otras más leves son asear los baños durante una temporada, o limpiar los chiqueros. Algunas alumnas dicen no estar de acuerdo con el rigor de sus propias compañeras, "pero hay que cumplir para que no te aíslen y te quedes sola".

La vida de internado bajo estas condiciones va haciéndolas personas muy independientes, que aprenden a resolver sus problemas sin ayuda familiar, a convivir con personas de costumbres muy variadas y a protegerse de la dureza de las reglas implantadas por sus propias compañeras. Los primeros meses de estancia en el internado son la prueba de fuego, no solamente porque las recién llegadas son objeto de "novatadas", sino también porque deben adaptarse a muchas situaciones nuevas, a veces hostiles, alejadas de su familia. Y sin embargo son muy pocas las que desertan.

Una alumna narraba que la primera semana que estuvo en la escuela la mandaron a la parcela, como parte de los aprendizajes que debía tener y para que se diera cuenta de las actividades que realizarían:

> Nos cayó encima una tormenta, y no teníamos para donde hacernos, yo lloré, todas llorábamos... me di cuenta lo que era estar en una escuela rural. (Entrevista a alumna de 4to.)

A las aspirantes, se les da un "curso de introducción", donde les explica las obligaciones que adquirirán si ingresan a la escuela: conservar un promedio mínimo de ocho y obedecer el código de disciplina, entre las más destacadas; pero de las reglas no escritas se enteran en la práctica misma, en el trato con sus propias compañeras, y entre los aprendizajes más notorios está lo político, como se verá a continuación.

La presencia de lo político en la normal rural y el servicio a la comunidad

Vivir en una escuela normal rural implica apropiarse o adaptarse a la presencia de la política como el eje que articula muchas de las actividades.

No es sólo su participación en el funcionamiento de la escuela, que ya se señaló, sino una lucha permanente: tienen que luchar para evitar que reduzcan la matrícula y con ello las becas que tiene la escuela, pues en la lógica de la SEP es necesario disminuir el número de alumnos para evitar el problema de falta de plazas al egreso; pero en la lógica del alumnado de las normales rurales esto implica atentar contra la existencia misma de la escuela. Por ello, el mismo número de alumnos que egresan es el que debe ingresar, ni uno menos, con ello han logrado mantener su matrícula y sus becas durante varios años a diferencia del resto de las normales. La misma situación de lucha se da para la obtención de plazas. Casi cada año, meses antes de fin de cursos, realizan movilizaciones frente a las autoridades estatales a fin de garantizar el empleo de los egresados, situación que no se da en las otras normales, que finalmente se benefician de los logros obtenidos por las rurales.

Otro aspecto de la vida política intensa de estas escuelas se deriva de la organización nacional que tienen y a la que casi todas pertenecen. Agrupadas en la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM),[9] los problemas que enfrenta cualquiera de las normales rurales se convierte en problema de todas, y acuden donde hay un conflicto. Así, de manera escalonada y por grupos, se desplazan a otras normales rurales para brindar apoyo.

Entre las normas creadas por las estudiantes, destaca por su importancia la de "acatar los acuerdos de base". Generalmente se toman en asambleas, a las que los docentes no tienen acceso (y ninguna otra persona, excepto los de la FECSM). Existe un Comité de Honor y Justicia estudiantil, que juzga los casos de violación a los acuerdos.

La fuerza del Comité está basada en primer lugar en sus ramificaciones organizativas, que llegan hasta los grupos a partir de sus numerosas repre-

9. La FECSM se fundó en 1935, y su nombre está ligado al hecho de que durante el gobierno del General Lázaro Cárdenas (1934-40) se reformó el artículo 3º de la Constitución estableciéndose en el mismo la educación socialista.

sentantes. De entre ellas se va detectando a las futuras líderes, que pasarán a ocupar posteriormente las carteras ejecutivas.

> Les van echando ojo desde que entran, las que más hablan, participan, se comprometen. Además, en los círculos de estudio van ubicándolas... así siempre habrá quiénes sustituyan a las que se van. (Entrevista a alumna de 4to.)

En segundo lugar, brinda fuerza a la política de esta organización, la permanente amenaza de desaparición de estos planteles, que justifica su actitud defensiva. Incluso durante vacaciones dejan guardias para "resguardar la escuela". Los continuos conflictos en las distintas normales rurales alimentan la idea de defender la supervivencia del sistema de internado, y para ello es necesaria la disciplina política, pues piensan que "si cada quién hace lo que quiere, la escuela desaparece" (Entrevista a la presidenta del Comité Estudiantil).

En tercer lugar, las irregularidades que suelen darse en la administración del plantel, y la vigilancia de las alumnas sobre los maestros, sobre todo los directivos, fortalecen al alumnado como un bloque demandante.

Así, todas las alumnas deben participar y aprenden en los hechos lo que implica ser estudiante rural: movilizarse, pelear, exigir sus derechos, pues estas actividades son parte obligatoria de la vida en el plantel:

> A mí me tocó ir a Chilpancingo a apoyar la lucha de los de la normal de Ayotzinapa... a las de mi grupo no nos había tocado ir a nada, porque siempre se rifa la asistencia a este tipo de eventos, pero en esta ocasión nos tocó... Yo tenía miedo de ir, pues no sabía qué era eso, pero Silvia [la presidenta del Comité y paisana de esta alumna] me dijo que no fuera miedosa, que no me iba a pasar nada... pero sí pasó, nos echaron a los granaderos, nos golpearon, todavía tengo los moretones en el cuerpo... Pero después de esto, en lugar de miedo, quiero seguir participando. (Entrevista a alumna de 1ro.)

La participación política se constituye de facto en una materia cocurricular, que en la visión de algunos maestros afecta su formación, pues la suspensión de clases, ya sea total o parcial (por grupos), es continua.

En la normal rural, hasta sus paredes nos hablan de la ideología que le dio sustento. Los murales pintados en sus edificios nos remiten a campesinos luchando, obreros combativos, maestras enseñando al pueblo, jóvenes muchachas marchando con un cartel al frente que dice "Por la unificación de la juventud y la clase obrera". Al fondo casi siempre aparece la imagen de la normal, un libro, algo relacionado a la educación. El mensaje implícito (a veces no tanto): Redimir al pueblo explotado a través de la lucha y la educación.

Como ya se dijo, las normales rurales fueron creadas para vincularse a la comunidad y/o región donde se ubicaban, y esto continúa vigente a través de ciertas prácticas que nuclean buena parte de las actividades de la escuela. El

servicio social de las alumnas se traduce en mejorar y pintar escuelas primarias de la localidad, además de prestar otros servicios como alfabetización. La escuela apoya los eventos de la comunidad y además organiza semanalmente actos culturales para la población. Los grupos de danza, música y estudiantina, están presentes donde se les convoca y son reconocidos y apreciados por la gente. Además, como parte constitutiva de las prácticas que los estudiantes realizan en escuelas primarias, los maestros impulsan actividades de tipo social comunitario.

Servir a los demás a través de la escuela, sería la frase que sintetizaría el espíritu que anima a este tipo de planteles. Los nuevos programas para la formación de maestros han eliminado materias con estos contenidos, pero en las zonas rurales, la danza, la música, los talleres, la banda de guerra, siguen teniendo un lugar importante en la formación de los futuros maestros, y lo viven como algo indispensable para poder desarrollarse en lugares donde, dicen, "el maestro tiene que hacer de todo".

Las alumnas hacen suyo el discurso de servir a la comunidad, apoyar a los que más lo necesitan. Asumen que trabajarán en comunidades aisladas y muestran gusto por ello, pues afirman "ahí es donde nos necesitan".

No puede saberse hasta qué punto esta disposición de servicio se mantendrá ya en su vida laboral, pero sí es un rasgo distintivo que forma parte del contexto situacional en el que se van formando estas futuras docentes.

Pude entrevistar brevemente en el contexto de la elaboración de este artículo a una de las jóvenes que conocí mientras hacía el trabajo de campo y que cursaba en ese momento el 4º semestre de la normal rural. Ahora es una profesora con quince años de servicio y una innovadora y entusiasta directora de una escuela primaria enclavada en la Sierra Juárez. Ella me reafirmó lo que varias de sus compañeras me habían dicho: decidió estudiar ahí por cuestiones económicas, pues ella quería ser enfermera pero sus padres no tenían recursos. "Mis papás son del campo, varios hijos y no había dinero". Perdió un año de estudios por esa situación y decidió postular en dos normales: una urbana, otra rural y en ambas pasó el examen. Se decidió por la rural pues sus padres no podrían pagarle los pasajes para ir y venir de la normal urbana. En la rural le daban alojamiento y comida y solo iba a casa en vacaciones.

Se dice "orgullosa de haber egresado de la Normal Rural de Tamazulapam", pues le enseñaron a empeñarse, esforzarse para lograr las cosas, saber adaptarse a situaciones difíciles y nunca conformarse con lo que le decían. Afirma que la normal rural fue "Un pequeño mundo en la que todas decidimos qué queremos".

Algunas reflexiones

De lo hasta aquí expuesto, quedan algunas reflexiones:

1) Si bien es difícil negar la existencia de estereotipos de género en la profesión docente, no tienen un peso tan fuerte en las circunstancias que hemos mostrado a lo largo de este escrito. Las mujeres-estudiantes son chicas decididas que enfrentan condiciones difíciles que van sorteando. Al paso del tiempo, valoran esto como un ingrediente de formación en la fortaleza que les es necesaria para su trabajo en zonas de vulnerabilidad social.
2) La del magisterio mexicano, y en particular la del magisterio rural, es una profesión que se constituye en una alternativa de superación para las mujeres de las clases subalternas. Es entonces una alternativa liberadora, más que una cuestión que limita el reconocimiento profesional o una decisión solo por motivos de género como algunos estudiosos afirman.
3) La misma condición de estas maestras, las hace construir vínculos de empatía con las condiciones de pobreza de sus estudiantes y tratan de dar lo mejor de sí mismas ante estas circunstancias. Es importante reconocer esta situación ahora que el discurso educativo habla de "evaluar el trabajo docente" bajo estándares pre-establecidos y homogéneos.
4) En el marco de la política educativa modernizadora, la figura del maestro rural y la de las normales rurales con su especificidad y rasgos característicos, trata de minimizarse, pretendiendo en aras de una supuesta "profesionalización del magisterio", borrar de un plumazo todo lo que estas escuelas han construido y pretendiendo también con ello suplir la formación específica de magisterio con un examen de ingreso que supuestamente definirá quiénes son los "mejores maestros". Es importante entonces, recuperar esta historia no escrita del proceso real de formación de las maestras y maestros en México.

Referencias bibliográficas

ABRAHAM, A. y SHABARI, A. (1986) "Testimonios sobre las vivencias de las mujeres docentes". En: Abraham, A. (coord.) *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Narcea.

AGUILAR, C y SANDOVAL, E. (1991) "Ser mujer-ser maestra. Autovaloración profesional y participación sindical". En: Salles, V y Mc Phail, E. (coords.) *Textos y pre-textos. Once estudios sobre la mujer*. México: El Colegio de México.

APPLE, M. (1989) *Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y sexo en educación*. Barcelona: Paidós.

CIVERA, A. (2015) "Normales rurales. Historia mínima del olvido", *Revista Nexos*. Disponible en: [http.www.nexos.com.mx/?p=24304], consultado el 20 de mayo de 2015.

CONALTE (1984) *Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos*. Cuadernos (8). México: SEP.

Escuela Normal "Vanguardia" (2000) "Código disciplinario" (reformulación, documento mimeo).

Escuela Normal "Vanguardia" (1976) "Memoria 1925-1975 Bodas de Oro". Tamazulapam, Oaxaca.

Informe Talis (2013) *La creación de entornos eficaces para la enseñanza y el aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. OCDE-Santillana. Disponible en: [www.oecd.org/edu/school/43057468.pdf] consultado el 15 de mayo de 2015.

Martín Del Campo, J. (2013) "Perspectivas del normalismo", Conferencia dictada en Casa Lamm, México, (inédito).

Morgade, G. (2007) "Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen 'poniendo el cuerpo'", Revista *Educacao & Sociedade*, Brasil, Centro de Estudios de Educacion y Sociedad. Disponible en: [http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313705006], consultado el 30 de mayo de 2015.

Namo De Mello, G. (1985) "Mujer y profesionista". En: Rockwell, E. (comp.) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP-El Caballito.

Sandoval, E. (2005) "Aprendiendo a ser maestro", en *Memoria del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Sandoval, E. (1998) "La formación inicial de maestros de primaria en México: Un estudio comparativo", Proyecto de investigación Conacyt 28168-S, México, CONACyT.

Sandoval, E. (1992) "Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente", *Revista Nueva Antropología 42*. México: CONACyT- Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Sep-Conalte (1984) "Ciento cincuenta años en la formación de maestros mexicanos", *Cuadernos (8)*. México: SEP.

Vázquez, R. (2012) "De maestra cuida-niños a profesionista de la educación. Co-construcción de signos heredados, nuevas formas de valorización del trabajo docente en preescolar". Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, México-UPN.

Mujeres, trabajo y educación superior en México

Gina Zabludovsky Kuper[1]

El aumento de la participación de las mujeres en la fuerza de trabajo y su incremento en la matrícula universitaria constituyen cambios sociales sin precedentes que transformaron radicalmente las sociedades a partir de la segunda mitad del siglo XX. En la actualidad, más de 40% de los puestos de trabajo en el mundo están ocupados por mujeres, a la vez que en los últimos veinte años la matrícula universitaria aumentó siete veces, de tal forma que para el año 2009 51% de los estudiantes de educación superior eran del sexo femenino (Mendoza, 2012).

A pesar de esta importante tendencia, las mujeres están lejos de alcanzar índices paritarios en profesiones socialmente consideradas como masculinas, que a menudo se vinculan con los sectores tecnológicos de punta, y aún tienen una baja participación en los niveles ejecutivos de las grandes compañías. En el presente trabajo se analizan las características de estas tendencias en México a partir del análisis de la información cuantitativa que da cuenta de la creciente participación económica de las mujeres, su acelerada incorporación como estudiantes a las universidades y las áreas de dirección que ocupan en las grandes corporaciones del sector privado.

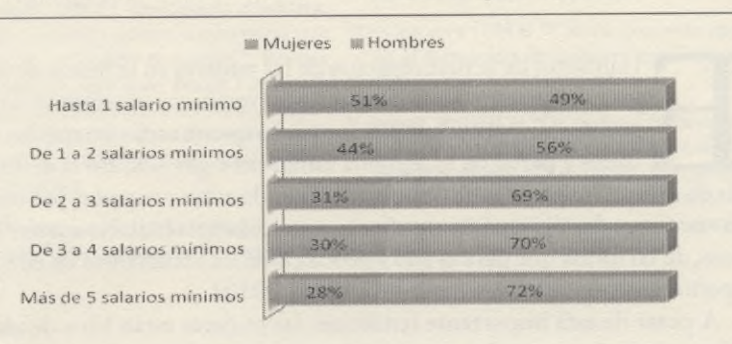
---

1. Doctora en Sociología y profesora-investigadora de tiempo completo de la UNAM (México). Sus líneas de investigación son: teoría sociológica y política; desarrollo conceptual en ciencias sociales; género y poder; estado de las ciencias sociales en México; gobiernos, empresas y empresarios en México. Autora de más de noventa artículo y capítulos y de más de quince libros de autoría única entre los que se encuentran: *Intelectuales y burocracia* (Anthhropos-UNAM, 2009); *Modernidad y globalización* (Siglo XXI-INAM, 2010); *Empresarias y ejecutivas en México* (IPADE-Plaza y Valdés, 2013) y el libro de cuentos *No entiendo a las mujeres* (Colofón, 2014) Dirección de correo: ginaza@unam.mx; ginaza@unam; twiter:@ginazabludovsky. La autora agradece el valioso apoyo de Alejandra Zaldivar en la preparación del documento y el de Ricardo Sanginés en la elaboración de algunos cálculos estadísticos.

El ámbito laboral

Como en otras partes del mundo, durante las últimas cuatro décadas, la participación de las mujeres en el trabajo extra-doméstico prácticamente se ha duplicado pasando del 19% en 1970 a 38% en 2013. A pesar de los avances en este sentido, aún existen disparidades en las percepciones económicas en relación con el sexo. Según los informes del Banco Mundial, la brecha salarial entre hombres y mujeres en México era de 80 centavos por cada dólar para el año 2012 (Mendoza, 2012). Por otra parte, como lo muestra el gráfico 1, la presencia de las mujeres disminuye a medida que aumentan los salarios mínimos mensuales.

Gráfico 1. Presencia de las mujeres en el mercado de trabajo extra-doméstico en relación con los salarios mínimos mensuales percibidos



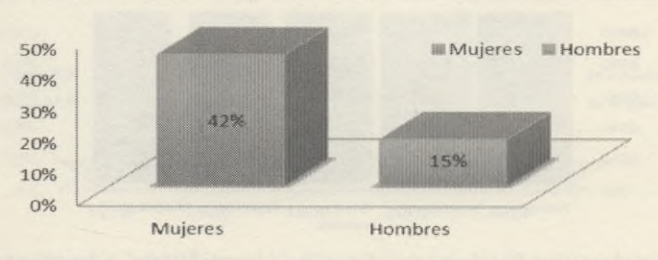
Fuente: Elaborado por Gina Zabludovsky con base en INEGI, Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, 2014.

En parte, esta diferencia podría explicarse debido a las responsabilidades no retribuidas asumidas por las mujeres dedicadas al cuidado de sus familias. En promedio ellas trabajan nueve horas semanales menos que los hombres en el empleo extra-doméstico (36 y 45 horas, respectivamente).[2] En términos generales, como se muestra en el gráfico 2, las mujeres en México dedican

2. Nuestros cálculos muestran que si se toma en cuenta el salario mínimo por hora trabajada (a partir de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo realizada por el INEGI para el 2012) no se encuentran diferencias importantes en las retribuciones económicas por sexo. Esta situación contrasta con la que se observa en años anteriores, ya que en 1995 los hombres ganaban cuatro pesos más por hora trabajada que las mujeres (lo equivalente a 35 y 31, a pesos de mayo de 2013). Dato deflactado a partir del Índice Nacional de Precios al Consumidor (INPC) y con datos de la consulta interactiva (INEGI, 2013).

hasta cuarenta y dos horas semanales a las tareas del hogar, mientras que entre los varones este número se reduce a tan sólo quince.[3]

Gráfico 2. Horas de trabajo doméstico por semana, hombres y mujeres



Fuente: Elaborado por Gina Zabludovsky con información de la Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (INEGI, 2009).

Así, como lo han mostrado varios estudios, el notable incremento de las mujeres en la fuerza laboral y la existencia de pautas más co-participativas en el sustento familiar (donde el ingreso ya no depende básicamente del hombre) no han llevado a un replanteamiento de las funciones reproductivas de los miembros del hogar. Por lo tanto, la incompatibilidad entre las esferas domésticas y extradomésticas del trabajo sigue condicionando negativamente la actividad económica de las mujeres (Ariza y De Oliveira, 2006).[4]

De hecho, una investigación llevada a cabo en el 2011 a partir de una encuesta aplicada en veintiún países, mostró que el 54% de las mexicanas consideraron vivir bajo presión y sin tener tiempo para relajarse debido a sus múltiples responsabilidades (Nielsen, 2011). En este tipo de respuestas, las mujeres de México sólo fueron superadas por las de la India (Nielsen, 2011; Vargas, 2011).

Los niveles educativos

Si bien es cierto que la incorporación de las mujeres en el ámbito laboral muestra cambios sin precedentes, las transformaciones más drásticas se han dado en la esfera educativa en donde –en todos los niveles desde la primaria hasta la universidad– el porcentaje de hombres y mujeres es similar.[5]

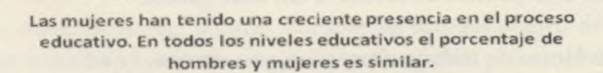
---

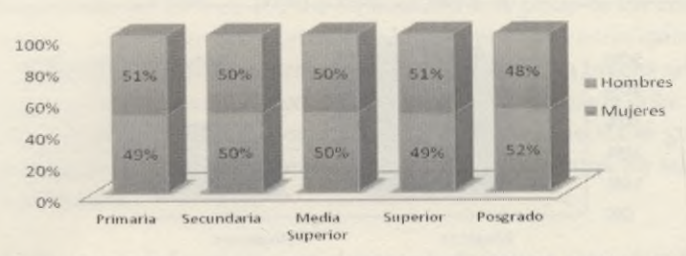
3. Cálculos realizados a partir de los datos la Encuesta Nacional Sobre Uso del Tiempo (INEGI, 2009).

4. Véase: Zabludovsky, 2007a, 2007b, 2013 y 2014.

5. Es proporcional; en todo caso la variación más representativa la podemos ver en el nivel de posgrado, en donde la diferencia entre mujeres y hombres alcanza un 4% (INEGI, 2014).

Gráfico 3. Presencia de las mujeres según nivel educativo

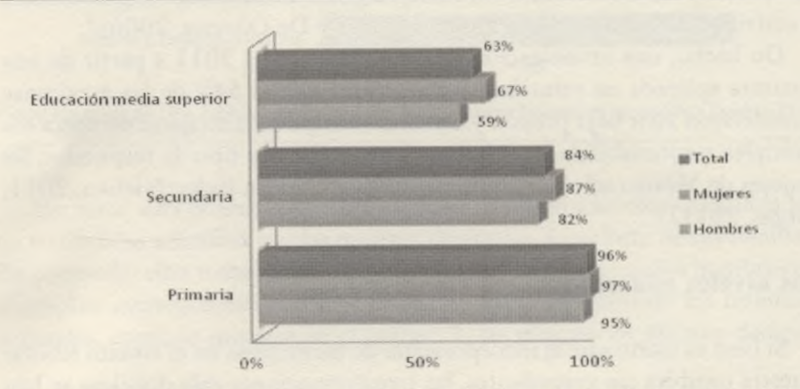




Fuente: Elaborado por Gina Zabludovsky con información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Ciclo escolar 2013-2014.

Además, como lo muestran los siguientes gráficos, tanto en la educación primaria como en la secundaria y media superior, las mujeres tienen un índice de rezago inferior y una eficiencia terminal superior a la de los hombres.

Gráfico 4. Porcentaje de eficiencia terminal por nivel educativo y sexo, ciclo escolar 2012-2013

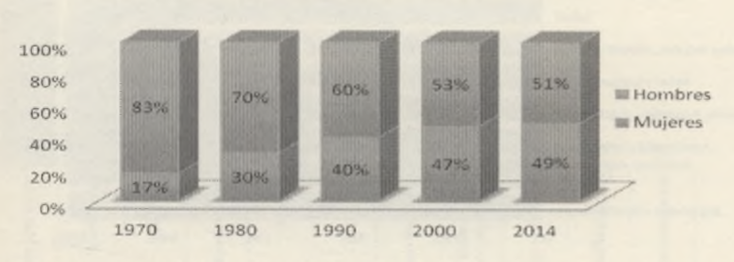


Fuente: INEGI (2015) *Hombres y mujeres en México, 2014*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Lo mismo ocurre en la educación superior, como lo muestra el gráfico 5. En México el número de estudiantes de sexo femenino en las universidades ha aumentado a pasos acelerados, pasando de 17% en 1970 a 49% en 2014. Si sólo tomamos en cuenta a los(as) egresados(as), su porcentaje asciende a 55%.[6]

6. Estos cálculos se hicieron sobre una matrícula de tres millones cuatrocientos mil estudiantes inscritos en el ciclo escolar 2013-2014.

Gráfico 5. Presencia de las mujeres en la educación superior



Fuente: Elaborado por Gina Zabludovsky con información de los Anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

La tendencia en México es concordante con la feminización de la educación superior observada en otros países. Desde el año 2004, en Noruega el porcentaje de estudiantes del sexo femenino alcanzaba 61%, en Polonia, Estados Unidos y Portugal, 57%, y en Canadá 56%. La tendencia también se observa en América latina, especialmente en Uruguay y Venezuela (61% y 60% respectivamente) (Davidson y Burke, 2004; Sierra y Rodríguez, 2005).

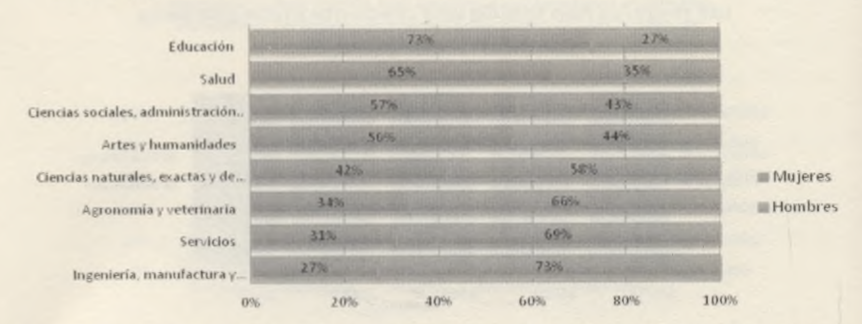
Por otra parte, durante las últimas dos décadas se detecta un importante incremento de la participación de las mujeres en profesiones que antes se consideraban "propias de los hombres", como administración de empresas y derecho, donde su participación llega al 56%.[7] Su presencia es también muy importante en especialidades como mercadotecnia, educación, comunicación, odontología y química donde alcanzan cifras superiores a 60%.[8] En el área de salud, su porcentaje es aun mayor, ya que las mujeres constituyen el 65% de los estudiantes universitarios. Si bien es cierto que en este último sector un gran número de ellas se dedica a la enfermería, durante los últimos años, su inscripción en la carrera de medicina ha dado un giro drástico y en la actualidad están a la par que los hombres.

Sin embargo, las mujeres están lejos de alcanzar la equidad en todos los ámbitos, y varias ocupaciones siguen siendo socialmente consideradas como masculinas o femeninas. Mientras que en las profesiones relacionadas con la educación las mujeres constituyen el 73% del estudiantado, en otras disciplinas como ciencias físico-matemáticas, ciencia de la computación, agronomía y veterinaria, ingeniería, manufactura y construcción, su participación es claramente minoritaria.

7. INEGI, 2015.

8. Cifras calculadas con base en la información de la ANUIES, 2011.

Gráfico 6. Matrícula en educación superior por campo de formación académica según sexo



Fuente: Elaborado por Gina Zabludovsky a partir de la información del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2014.

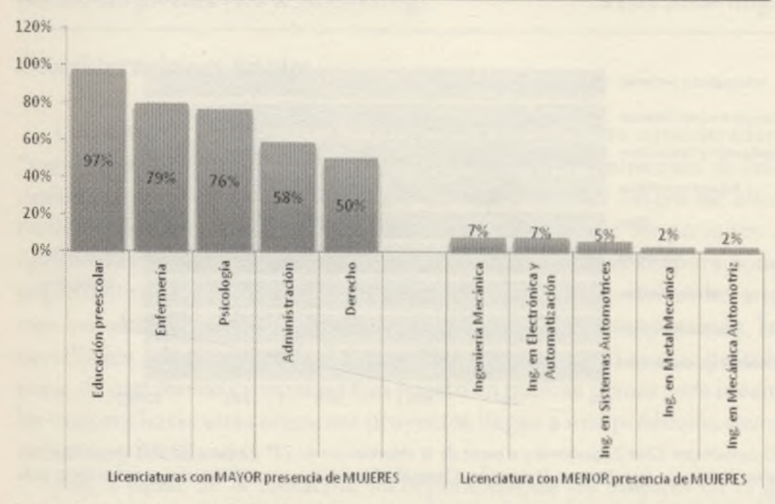
Así, en las áreas de tecnología, la intervención de las mujeres todavía es muy reducida. De acuerdo con los datos de ANUIES 2011, en las diversas ingenierías –como las civiles, las industriales y las de sistemas– el alumnado de sexo femenino no alcanzan la tercera parte.[9] Esta situación es aun más drástica en las ingenierías automotrices, civiles, mecánicas, eléctricas y electrónicas, donde menos de 10% de la matrícula está conformada por mujeres. En el otro extremo se encuentran aquellas carreras claramente identificadas como "femeninas", como la educación, enfermería, nutrición y psicología, donde por lo menos tres de cuatro estudiantes son mujeres.[10]

Las causas de la baja participación de las mujeres en las ciencias básicas y en las disciplinas que requieran matemáticas han sido analizadas por varios estudios que muestran que desde muy temprana edad los profesores(as) y padres de familia, educan mediante estereotipos que obstaculizan o no promueven el interés de las mujeres en estas áreas de conocimiento (Gunderson, Ramírez, Levin y Beilock, 2011).

9. La única excepción es la de ingeniería química en donde las mujeres representaron un 47%. Durante las últimas décadas, la participación de las mujeres también se ha incrementado en ciencias agropecuarias (36% para el 2011). Datos calculados con base en ANUIES, 2011.

10. Su presencia es notoriamente amplia en las áreas de la salud (65%), educación y humanidades (68%), (ANUIES, 2011).

Gráfico 7. Licenciaturas con mayor y menor porcentaje de mujeres



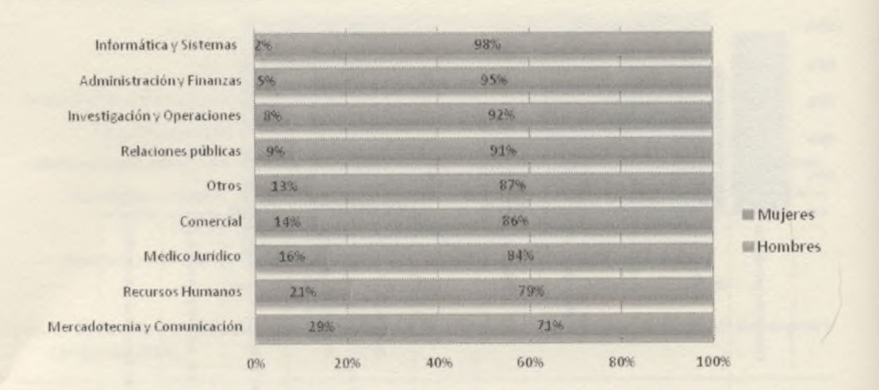
Fuente: Elaborado por Gina Zabludovsky con información de los Anuarios estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2012)[11]

Los efectos en el mundo laboral

La disparidad entre hombres y mujeres que aún prevalece en las carreras universitarias tiene importantes consecuencias en las oportunidades de ingreso y ascenso en el mundo laboral. Como lo muestra el siguiente gráfico, en los cargos más altos de dirección de algunas de las compañías más grandes del sector privado la presencia de las mujeres es mucho más significativa en las áreas de mercadotecnia y comunicación y se reduce notablemente en las de informática y sistemas, administración y finanzas e investigación y operaciones.

11. La presencia de las mujeres es también muy importante en estudios de posgrado como pedagogía y educación, en donde alcanzan cifras superiores a 66% (cifras calculadas con base en la información de la ANUIES).

Gráfico 8. Directores generales de área en las grandes compañías de México según sexo, 2012



Fuente: Elaborado por Gina Zabludovsky a partir de la información de 227 de entre las 500 compañías más grandes de México (con base en Expansión, Conexión Ejecutiva y otros directorios empresariales para 2012).

De hecho, varias compañías de alta tecnología informática (como Hewlett Packard, Microsoft e IBM) han enfrentado problemas para reclutar mujeres y poder cumplir con los objetivos de sus propias políticas de diversidad.

Para revertir esta tendencia, algunas empresas han ideado e impulsado proyectos para la incorporación de mujeres en el área de ingeniería. Así, por ejemplo, IBM-México puso en marcha un programa para incidir en las opciones vocacionales de las mujeres. Con esa finalidad, la corporación se ha coordinado con diferentes escuelas para impartir campamentos de verano a niñas y mujeres adolescentes y, con el apoyo de conferencistas especializados, experimentos y construcción de maquetas, se ha intentado romper con los prejuicios de la cultura tradicional y estimular el acercamiento a las matemáticas y las ingenierías. Según los reportes de los organizadores,[12] estos campamentos han sido todo un éxito, y afirman que "al inicio del programa son muy pocas las niñas que se manifiestan por ser ingenieras, mientras que, cuando termina el campus, casi todas las niña comentan que sí les gustaría estudiar alguna ingeniería".

Otro programa que vale la pena mencionar es el de " mujeres en la ciencia", instrumentado a partir de 1998 por la UNESCO en cooperación con la compañía L'oreal, a través del cual se ha recompensado a más de sesenta

12. Entrevista de Gina Zabludovsky a Ana Paula Nacif, Directora de Marketing, Comunicaciones Internas y Externas, Responsabilidad Corporativa y Relación con Universidades de IBM en México y Cecilia de la Vega, líder de programas de diversidad en IBM-México, 2013.

mujeres científicas en más de treinta países, y se han concedido doscientas becas para jóvenes (www. unesco.org).

Consideraciones finales

La prevalencia de carreras profesionales socialmente consideradas como "masculinas" es uno de los factores que incide en la restricción de las oportunidades de las mujeres para tener alcance a ciertos cargos de alto desarrollo tecnológico dentro de las empresas, que a su vez les permiten mayor oportunidades de desarrollo y ascenso en algunas de las corporaciones más importantes del país. Lo anterior tiene un impacto especial en las áreas que más han despuntado en México, como la industria de computación, la automovilística y las expectativas que se tienen en torno al sector petrolero. A pesar de que ciertas compañías han puesto en marcha planes para incentivar a las mujeres hacia estas áreas, sus proyectos llegan a una población demasiado reducida y focalizada.

Así, a pesar de la creciente incorporación de las mujeres en el mundo laboral, y de las altas tasas de participación como estudiantes universitarias, aún hay un importante camino por recorrer para romper los prejuicios relacionados a las actividades que son propias de mujeres y de hombres.

Por otro lado, la participación de las tareas domésticas sigue siendo sumamente inequitativa, por lo cual a nivel de políticas patronales e institucionales es importante promover mayores alcances a las licencias de paternidad. En marzo de 2014, la Cámara de Diputados de México aprobó por unanimidad reformas a la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, para dar permiso de paternidad de cinco días laborables con goce de sueldo por el nacimiento de sus hijos.

La concentración en ciertas profesiones y la falta de equidad en las responsabilidades domésticas son algunos de los obstáculos a los que todavía enfrentan las mujeres para lograr la equidad.[13] A ellas se aúnan otros obstáculos más relacionados con una cultura organizacional que reproduce exponencialmente los papeles socialmente asignados a los hombres y a las mujeres y en la que prevalecen una serie de factores relacionados con las barreras invisibles propias del "techo de cristal".

---

13. Para una información más amplia sobre esta temática, consulte: Zabludovsky, 2007a, 2007b, 2013 y 2014.

Referencias bibliográficas

ANUIES (2011) *Anuario Estadístico de Educación Superior 2011*. Disponible en: [http://www.anuies.mx/], consultado el 1 de agosto de 2013.

ARIZA, M. y DE OLIVEIRA, O. (2006) "Regímenes sociodemográficos y estructura familiar: los escenarios cambiantes de los hogares mexicanos", *Estudios Sociológicos*, vol. xxiv, n° 70, enero-abril. México: El Colegio de México.

DAVIDSON, M. y BURKE, R. (2004) *Women in Management Worldwide, Facts, Figures and Analysis*. Reino Unido: Ashgate Publishing.

GUNDERSON, E.; RAMÍREZ, G.; LEVINE, S. y BEILOCK, S. (2011) *The Role of Parents and Teachers in the Development of Gender-Related Math Attitudes*, Department of Psychology, University of Chicago.

INEGI (2009) *Encuesta Nacional Sobre Uso del Tiempo (ENUT), 2009*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

INEGI (2013) *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), 2013*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

INEGI (2014) *Indicadores estratégicos (Información Laboral), 2013*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

INEGI (2015) *Matrícula en educación superior por campo de formación académica según sexo, ciclo escolar, 2013/2014*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

MENDOZA, V. (2012) "Falta de igualdad frena el desarrollo" en *CNN Expansión*. Disponible en: [http://www.cnnexpansion.com/economia/2012/01/12/falta-de-igualdad-merma-al-desarrollo], consultado el 20 de enero de 2014.

NIELSEN (2011) "Women of Tomorrow. A Study of Women around the World". Disd ponible en: [http://www.agbnielsen.com/Uploads/Hungary/res_Women_of_Tomorrow_whitepaper_2011_07_25.pdf], consultado el 20 agosto de 2014.

SIERRA, R. y RODRÍGUEZ, G. (2005) "Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y el Caribe", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 13. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pp. 286-288.

VARGAS, I. (2011) "Los secretos de la mujer que triunfa" en *CNN Expansión*. Disponible en: [http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2011/08/23/los-secretos-de-la-mujer-que-triunfa], consultado el 20 junio de 2014.

ZABLUDOVSKY, G. (2007a) "México, mujeres en cargos de dirección en el sector privado", *Academia. Revista Latinoamericana de Administración*, n° 38, primer semestre. Bogotá: Consejo Mexicano de Escuelas de Administración de los Andes, pp. 9-26.

ZABLUDOVSKY, G. (2007b) "Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder", *Revista Política y Cultura*, n° 28. México: Universidad Nacional Metropolitana Xochimilco.

ZABLUDOVSKY, G. (2013) *Empresarias y ejecutivas en México. Diagnóstico y desafíos*. México: IPADE-Plaza y Valdés.

ZABLUDOVSKY, G. (2014) "Las mujeres en los ámbitos de poder económico y político de México". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales,* Nueva Época, Año LX, n° 223, enero-abril de 2015. México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 61-94.

“La escuela es para estudiar, no para desfilar”[1,2]

Hilda M. Rodríguez Gómez[3]

La afirmación que da título a este artículo, pronunciada por un mandatario regional, resulta extraña, casi incomprensible para quien no habite una escuela y tenga en la memoria las huellas de su paso por ella. Pues la tarea de la escuela es clara, desde el momento mismo de sus fundaciones, la escuela enseña, educa, permite estudiar; esto es, apropiar los saberes de las ciencias, necesarios para que los y las jóvenes se aproximen al legado de la humanidad.

Entonces, ¿por qué hay que declarar, nuevamente, cuál es la tarea de la escuela? Quizás porque la escuela se ha llenado de funciones externas al acto de enseñar: cuidar, curar, alimentar, proteger, acompañar, recrear. Ahora, como nunca antes, la escuela se encarga, también, de asegurar el orden social, de garantizar las condiciones sociales y culturales del aprendizaje. Podemos decir, siguiendo a Antelo (2005), que la tarea de la escuela no puede seguir

1. Expresión usada por el Gobernador de Antioquia, Sergio Fajardo Valderrama al explicar las razones de la expedición del Decreto 1.888 de fecha 9 de agosto de 2012, que prohíbe la realización de reinados en las instituciones educativas del departamento.

2. Trabajo escrito con la colaboración de Laura Elena Isaza Echeverri; estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, se desempeña como maestra de Ciencias Sociales en el Colegio Sagrado Corazón Montemayor (Medellín, Antioquia). Las reflexiones del presente artículo se nutren de su actual trabajo de grado “La infancia como espectáculo” (bajo la dirección de la profesora Hilda Mar Rodríguez) y de su experiencia como maestra.

3. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, miembro del grupo de investigación Diverser, coordinadora de la línea de maestría en Pedagogía y diversidad cultural. Áreas de interés y trabajo académico: diversidad cultura, infancias, formación de maestros y maestras desde perspectivas interculturales. Actualmente investiga en temas relacionados con las competencias interculturales para la formación de maestros y maestras, las relaciones entre pedagogía y violencias escolares, y la literatura infantil y la diversidad cultural. Dirección electrónica: [hilda.rodriguez@udea.edu.co].

siendo "asistencialismo y cuidado y afecto y todo eso" (p. 33). Debe buscarse un lugar de acción para la escuela y que su acción pase por otros referentes institucionales.

También debemos recordar la tarea esencial de la escuela, porque ella sirve para todo, o casi todo. Así lo señala Camps:

> Cuando hay violencia, desorden, delincuencia, maltratos, incivismo o falta de cohesión social, enseguida culpabilizamos a la escuela, porque seguro que es allí donde las cosas fallan. De esta manera, lo que les estamos pidiendo a los docentes es que hagan muchas funciones a la vez: que sean curas, psicólogos, asesores, asistentes sociales y terapeutas. Ante un problema social, lo primero que nos ocurre es crear una asignatura que lo resuelva. Se han propuesto asignaturas de todo tipo y para resolver un sinfín de problemas. Asignaturas para enseñar seguridad vial, de educación para la salud, para enseñar a ver la televisión. La última es la de educación para la ciudadanía, que sin duda está justificada y es necesaria. Ahora bien, la falta clamorosa de civismo no se corregirá únicamente mediante una materia que se proponga enseñar a los alumnos, con mejor o peor fortuna, a ser buenos ciudadanos. (2008: 111)

En estas condiciones, insistir en que la escuela es para estudiar no es una obviedad sino una necesidad, relacionada con las marcas que el contexto o la cultura dejan en la escuela; marcas que se convierten en etiquetas, formas de ser, modos de aprender, maneras de estar y habitar el mundo. Así, en una época como la actual (con signos enrarecidos, designios poderosos sobre el deber ser, modelos efímeros que crean tensiones en las realidades humanas), decir que la escuela es para estudiar es más una consigna política e intelectual que una verdad de Perogrullo.

Además, afirmar esto, en el marco de una tensa relación entre escuela y cultura, es también una propuesta. Empecemos por definir o precisar las relaciones entre la escuela y la cultura; ello no resulta ser una tarea fácil, aunque sí posible y pertinente. Ya sea que se la defina como transmisora, como dijeran Bourdieu y Passeron, como reproductora de la sociedad o dispositivo para mantener el *statu quo,* o que se la proponga como productora de una cultura específica, como escenario de confluencia de culturas, las relaciones entre escuela y cultura, y su materialización en programas, planes, proyectos, prácticas y concepciones, dan cuenta de las modificaciones que en el ámbito de la sociedad ocurren, especialmente en sus sistemas de representación. Sistemas que abarcan las tareas, funciones, los roles de los sujetos que habitan la escuela y el papel que esta cumple en la *transformación de la sociedad.* Por ello, tal como lo anota Varela, la escuela no es ni chivo expiatorio, ni cordero del sacrificio de las representaciones o imágenes de las mujeres; esto es, no es culpable de todo lo que ocurre, tampoco actúa de manera automática para ofrecerse como responsable de la tarea.

> Las transmisiones de categorías de pensamiento que en ellas tienen lugar así como su interiorización son hoy fundamentales para el mantenimiento del *statu quo*, del orden escolar y del orden social. En este sentido, los análisis y las discusiones sobre la organización de las instituciones educativas no pueden hoy soslayar los problemas relacionados con las categorías de conocimiento, las formas de subjetivación, el estatuto del saber y los mecanismos de poder. En torno a estas dimensiones gira no sólo el cambio escolar sino también el cambio social. (Varela, 1995: 28)

Por ello, que se diga ahora que la *escuela es para estudiar y no para desfilar* devela una representación sobre la experiencia de ser mujer, que se traslada o extiende al ser niña, en los ámbitos educativos; que, quizás, revele una concepción de ser mujer y niña en los espacios sociales. Y no se trata solo de definir el término (mujer o niña) sino de reconocer lo que significa esta experiencia (histórica) de ser mujer y niña. Vale la pena insistir en algo. Si bien este no es un problema que se genera en la escuela, ella sí adopta, como en el caso de los reinados, algunas estrategias para reproducir lo que ocurre afuera; y a veces guarda silencio sobre hechos que parecen naturalizados, como el de la exposición erotizante de niñas en imágenes publicitarias, como las que presentó en enero de 2011 la revista "Vogue" (París). Bajo la dirección de Carrine Ruatfelt, publicaron fotografías de algunas niñas entre los 5 y 7 años de edad que, además de estar vestidas y maquilladas como mujeres adultas, habían sido registradas por el lente fotográfico en poses que muchos tildaron de "sensuales" y "provocativas". Las imágenes dieron la vuelta al mundo y ante la enérgica reacción de algunas agrupaciones en favor de los niños y las niñas e incluso el rechazo que ante la publicación expresaron diseñadores como Sara Coleman y estilistas como Ángel Nimo le costaron a la revista la renuncia de Ruatfelt y la amenaza de que Bernard Arnault, presidente del poderoso grupo Moët Henness y Louis Vuitton, retirara toda la publicidad que por años había sido publicada en dicha revista.

La tarea de la escuela

La escuela, desde el nivel preescolar hasta el universitario, constituye una de las instancias de socialización por medio de las cuales se transmiten y fomentan –de manera directa o indirecta– una serie de estereotipos de género, marcando de este modo el "deber ser" de mujeres y hombres. Así, la educación formal, al igual que otras instituciones socializantes, fomenta y refuerza la concepción de feminidad y masculinidad, sustentada a partir de ciertas características, cualidades, rasgos, atributos, etc. De acuerdo con esto, a las mujeres se les coloca en el ámbito de lo emocional y los afectos, y por lo tanto deben ser: delicadas, tiernas, indecisas, dependientes, inseguras, dispuestas a servir a los demás, bellas y también seductoras. Por otra parte,

a los hombres se les ubica en el ámbito del poder y lo racional y, en consecuencia, deben ser: inteligentes, independientes, tomadores de decisiones, asertivos, combativos, dominantes, agresivos y controladores. Así lo expresan Subirats y Tomé:

> (...) las diferencias en el trato dado a las niñas y los niños, a través del currículum oculto, hace que ellas adquieran una personalidad más dependiente e insegura, que las conduce a unas elecciones profesionales devaluadas y a una menor exigencia en el mercado de trabajo. La transmisión del género femenino, en las aulas, pasa precisamente por la creación de esta actitud dependiente en las muchachas, así como la transmisión del género masculino pasa por la creación de personalidades capaces de mayor autonomía. (1992: 19)

Con esto, queremos significar que la existencia de reinados en las escuelas (de Antioquia y otras zonas de Colombia) no hace más que denunciar los estereotipos que se ciernen sobre las mujeres y los roles que le asignan la sociedad; nos ofrecen una idea de las marcas que se imponen, también, a las niñas y de los modos en que "los dispositivos pedagógicos de género" (García-Suárez, 2004) actúan para configurar la subjetividad, es decir, las respuesta que ofrecen hombres y mujeres a los patrones establecidos o propuestos. Estas marcas, expresa García, se componen de la cotidianidad (escolar) y se evidencian en los imaginarios de género, las reglas de interacción (uso de los espacios, actividades y tareas, uso de la palabra), los roles y formatos de participación (protagonismo académico y social).

La prohibición de estos reinados, además de un acto administrativo, puede leerse como un intento de instituir la escuela como una frontera (Duschatzky, 1999), en el sentido de marca, borde, horizonte de posibilidad: "La escuela como frontera es la escuela del pasaje, que no implica borramientos de referentes históricos de identificación sino apertura de la cadena de significantes"; y en esta apertura cabe la posibilidad de trastocar lo que se impone en el ser mujer, para dar cabida a otros espacios y modos de ser.[4] En esa medida, la prohibición del reinado no trabaja solo en la línea de acceso y permanencia de las mujeres en el sistema educativo,[5] sino también en la de transformar las miradas, creencias y valores que, tradicionalmente, se han asignado a hombres y mujeres; esto es afectar la *identidad de género*, y el modo de sentir, comprender y actuar en el entorno.

---

4. A este respecto vale la pena revisar la propuesta del concurso Mujeres Talento, iniciativa gubernamental que busca incidir en las representaciones que se tiene de las mujeres y sus acciones; de manera que se las muestre como sujetos pensantes, activos, inmersos en las construcciones y logros de la transformación social. [http://elbagre-antioquia.gov.co/apc-aa-files/38353661633561373234346163363831/bases-grales-concurso-mjt-2014.pdf].

5. A este respecto, las cifras de organismos como Unesco y ONU Mujeres dan cuenta de la brecha que aún existe en la escolarización de niños y niñas en el mundo.

Además, el Decreto también debe leerse como una oportunidad de convertir esas disposiciones en reflectores para hacer visibles, entre otros, asuntos relativos a los sesgos (discriminación de género) en los contenidos, temas, metodologías, estrategias y materiales escolares. La investigación de Catalina Turbay (1993) sobre textos escolares (manuales escolares o libros de texto) da cuenta de la disparidad en la representación: número, acciones, roles. Veamos algunas de sus cifras:

- De 10.713 personajes principales, 8.852 eran hombres (el 83%).
- De 1.847 personas que aparecían realizando actividades en el ámbito público, 1.704 eran imágenes masculinas (el 92%).
- De 29 personas que aparecían haciendo labores domésticas, 25 eran mujeres (el 87%).

A esta investigación se suma la de Renán Silva (1979), centrada en las imágenes de la mujer en los libros de texto de Ciencias Sociales. En ella, presenta tres falsas oposiciones, que funcionan como mecanismos explicativos de lo que representan los libros de texto en los ámbitos familiar, social, laboral y político.

- La oposición entre lo público y lo privado. Correspondiendo el primer dominio a los hombres y el segundo a las mujeres.
- La oposición entre lo fuerte –el hombre– y lo débil –la mujer–. Comprendiendo tal oposición lo biológico, lo psicológico y lo social.
- La oposición entre lo activo, identificado de manera excluyente con el hombre y lo pasivo que sería la situación de la mujer.

Estas oposiciones son puestas en evidencia con la reproducción de algunos diálogos que dan cuenta de los estereotipos de género:

Ejemplo 1	Ejemplo 2
"Julio coloca su pupitre junto al de José". "Anita quiere instalarse al pie de la maestra". "María se lamenta porque su amiguita preferida, no llega todavía". (...) "Una niña nueva mira con inquietud a los demás". "Juana muestra orgullosa su vestido nuevo". (...) La voz suave de la profesora, pone una nota de tranquilidad en el ambiente". (Texto 17, p. 4).	"Junto a tantos gloriosos nombres (...) Colombia ha escrito en su historia el nombre de muchas mujeres". (...) "La bellísima joven Policarpa Salavarrieta (...) sirvió de enlace (...) facilitando el camino de quienes querían unirse a la causa del Libertador". (Texto 3, p. 72)

Para ilustrar estos asuntos de los dispositivos pedagógicos de género, recurrimos al texto *Billy y el vestido rosa*, de Anne Fine (2011). Este cuento relata las vicisitudes de Billy, quien una mañana asiste al colegio con un vestido rosa que le pone su madre. A partir de este momento, Billy descubre lo diferente que es el mundo. Veamos:

Ingreso al colegio

"El director estaba a la puerta del colegio, con el reloj en la mano, viendo llegar a los últimos retrasados.

— ¡Esteban Iruña, a ver si te pones las pilas! –gritó.

— ¡Toni Guardo, espabílate!

Otro niño dobló la esquina a toda velocidad y se coló delante de Billy,

— ¡Llegas tarde, Andy! –gritó el director–. ¡Tarde, tarde, tarde!

A continuación tenía que pasar Billy.

— Sigue, sigue, pasa –dijo el director animándolo–. Date un poquito de prisa criatura, que vas a llegar tarde a la asamblea, y eso no puede ser. (p. 14).

La actitud del director ante Billy, vestido de niña, es complaciente y delicada, no solo en el tono, sino también en la amonestación. Los castigos, sanciones y/o penas en las instituciones educativas no solo difieren el contenido semántico, dependiendo del género; también de los efectos que estos tienen.

Los deberes escolares

(...) Escribió más de lo que era normal en él, también con más cuidado que nunca. En comparación con las páginas de los días anteriores, podía ver que había hecho realmente un buen trabajo.

Pero nadie lo hubiera dicho a juzgar por los comentarios de la señorita Coll cuando lo vio.

— ¡Hay que ver! –lo regañó, señalando con el dedo una página escrita–. ¿No te parce que esto no está muy limpio que digamos? ¡Mira qué borrón! ¡Además, los bordes del cuaderno están como si los hubieras chupado!

Después de eso pasó a examinar lo que había hecho Felipe. Estaba mucho peor que lo de Billy. Tenía más borrones y el cuaderno tenía mucho peor aspecto y los bordes estaban mordisqueados. La escritura era mucho más desigual y descuidada; algunas letras eran tan enormes que parecían gigantes guiando un rebaño de letras más pequeñas a través de la página.

— No está nada mal, Felipe –dijo–. Sigue así, haciéndolo cada día mejor.

(...)

— ¡No es justo! –se quejó amargamente–. Tu página está mucho peor que la mía, y a mí me han regañado y a ti te han felicitado.

Felipe se encogió de hombros y dijo:

— Bueno, ya sabes que las niñas son más limpias. (pp. 19-20).

Este fragmento devela la asignación de características de limpieza, pulcritud, cuidado y esmero, en las tareas y el manejo de los implementos escolares: lápices, cuadernos, libros, uniformes. Además, ilustra una de las oposiciones de las que habla Silva: entre lo fuerte y lo débil. También, nos sirve para interpretar que la prohibición de los reinados escolares, podría incidir en la transformación de los imaginarios sobre los roles y lugares de hombres y mujeres; pues esta imagen de cuidado y delicadeza en los útiles y tareas escolares, que se percibe como una producción para la exhibición y la muestra, para que el afuera observe y disfrute de las producciones; se traslada al cuerpo y a los demás espacios que habita la niña o la mujer; de ahí que podamos interpretar que los reinados son otra de las formas que adquiere la mercantilización de lo femenino.

No podemos dejar de mencionar, en el tema de las asignaturas escolares, una extendida y generalizada idea sobre las capacidades de hombres y mujeres, que se enuncian como, casi, una condena: los hombres son muy buenos en matemáticas y las mujeres en lengua castellana; a esto contribuyen estudios sobre el rendimiento de unos y otros en pruebas censales.[6]

Los espacios escolares (el patio de recreo)

Todos los chicos que salían al patio se incorporaban al partido de fútbol, en un equipo o en otro. ¿Qué hacían las niñas entretanto? Miró alrededor. Unas estaban sentadas encima del muro del patio del preescolar, charlando animadamente. Otras, a la entrada del vestuario se contaban secretos, entre risas. Había algunos grupitos en las equinas del patio, y cada vez que el balón se desviaba allí, le daban una buena patada y lo devolvían al centro. (p. 25)

(...) Billy atrapó el balón.

— Lo necesitó –explicó–. Es sólo un momento.

Lo futbolistas lo rodearon y no parecían precisamente contentos por la interrupción del partido. (...)

— Devuélvenos el balón –dijo Rogelio con expresión amenazadora.

— Vamos –insistió Martín– ¿Por qué no te quedas en tu parte del patio?

Billy perplejo preguntó a Martín:

— ¿Y qué parte es esa?

— Pues la parte de las niñas, por supuesto. (...)

---

6. "(...) el estereotipo estadounidense –las mujeres son malas en matemáticas– puede llevar a las mujeres, efectivamente, a alcanzar un menor desempeño en el momento de realizar una prueba matemática estandarizada, en tanto se intranquilizan ante la posibilidad de corroborar dicho estereotipo negativo. Ello porque pueden preocuparse más por no obtener un desempeño deficiente, que por lograr un desempeño sobresaliente. Los hombres, si bien conviven con el estereotipo complementario –los hombres son buenos en matemáticas– el cual, debido a su naturaleza positiva, no es interpretado como una pesada responsabilidad o un estigma, de todas maneras también afecta su desempeño" (Brown y Josephs, 2001: 110).

— ¿Y dónde está esa parte, a ver? –preguntó Billy–.¿Cuál es la parte de las niñas? ¿Dónde se supone que tienen que jugar las niñas?
— ¡Y yo qué sé! –contestó Martín enfadado–. En cualquier sitio. Siempre que no sea donde estamos nosotros jugando fútbol.
— ¡Pero si juegan ocupando todo el patio! (pp. 32-33)

No solo el *cuerpo es el bastión del género* (García-Suárez, 2001), también el espacio es el territorio propio del dominio y la actuación; en este caso, el patio de recreos es el escenario en el que se exige el cumplimiento de reglas de actuación de acuerdo con los roles; el espacio se distribuye de acuerdo con las actividades que cada género realiza: jugar fútbol, conversar, observar. Podemos decir que se trata de la encarnación del género, la corporalización de las ideologías e imaginarios, en torno al ser hombre y ser mujer. El cuerpo como pizarra, lugar de inscripción de marcas y discursos, tales como los que señala Silva en sus oposiciones para el caso de los hombres: el espacio público, lo fuerte, lo activo, la actividad. Para las mujeres: el espacio privado (doméstico, las más de las veces), lo débil, la pasividad.

El contexto de la prohibición

El Decreto toma como referente la declaración de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra la mujer, efectuada en Belém do Pará (Brasil) el 9 de junio de 1994. En ella se sostiene, siguiendo las ideas enunciadas en el decreto, que entre otras cosas, "La mujer tiene derecho (...) a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad y subordinación" (Gobernación de Antioquia, 2012: 1). Se expresa además, la responsabilidad del Estado en la propagación de un ambiente que propicie el libre desarrollo de la personalidad y la valoración de los sujetos que asisten a la escuela, por los valores intrínsecos a su personalidad y formas de relacionarse con el mundo.

Es así como el Decreto señala que los concursos de belleza y/o desfiles de moda efectuados con regularidad en las instituciones educativas oficiales del departamento no constituyen una oportunidad para la consolidación de una personalidad autónoma y segura entre las niñas y las adolescentes, sino más bien se convierten en una práctica que desconoce las posibilidades de la feminidad, la humilla y la estigmatiza. No obstante, la medida expedida por la administración departamental no es bien acogida al interior de algunos sectores en la ciudadanía; para ellos, el decreto estigmatiza la moda como oficio y/o profesión.[7]

---

7. Para ilustrar este aspecto, pueden consultarse algunas de las noticias que produjeron los medios locales y nacionales. El Universal (Cartagena): [http://www.eluniversal.com.co/

Como cabría esperar, el Gobernador salió en defensa pública del decreto, señalando que el mandato se erige como una apuesta por el desenvolvimiento social de la mujer a partir de otros roles y papeles diferentes a los que en antaño parecía asignársele. De hecho, el propósito tras la expedición del decreto radica en la de posibilidad de sincronizarse con los fines que en la Constitución se le asignan a la educación colombiana y la idea de cambio y/o transformación social que mediante la acción de la escuela puede gestarse.

Como alternativa a su propuesta de reconocer las capacidades de las mujeres, sus aportes a la sociedad y la transformación de condiciones culturales, sociales e ideológicas, la Gobernación de Antioquia, dio continuidad al programa Mujeres Jóvenes Talento, creado en 2004 durante la Alcaldía de Sergio Fajardo en Medellín (2004-2007). Este programa busca un "cambio de esquema tradicional de participación de las mujeres en los concursos y reinados, en los que sólo importa la belleza, los atributos físicos, la estatura o el porte, siendo una actividad que obstaculiza el desarrollo de las mujeres jóvenes", por un escenario "como mecanismo para promover y exaltar las cualidades y capacidades intelectuales, personales, deportivas, artísticas, científicas, sociales y empresariales de las mujeres jóvenes". Con esto, y con el decreto objeto de análisis en este texto, queda claro que se abren espacios o fisuras en los imaginarios (colectivos) y en las representaciones tradicionales de las mujeres, para alentar otros ámbitos de identificación, otros referentes de feminidad.

Pedofilización de la sociedad

Dice un conocido refrán: *del dicho al hecho hay mucho trecho*; y se usa para indicar lo que ocurre entre la formulación de algo (en este caso la prohibición de los reinados en la escuela) y la trasformación de esas condiciones. Y algo similar pasó. Si bien, durante el año de la expedición del decreto, la gobernación departamental no se preocupa por la elección de una representante o candidata al Concurso Nacional de Belleza, en múltiples sectores de la sociedad y más allá de los límites del departamento, se realizan concursos de belleza y desfiles de moda para niñas y adolescentes.

Es el caso de "Miss Tanguita",[8] un concurso infantil de belleza instaurado como tradición en el municipio de Barbosa (Santander), que generó una intensa

---

cartagena/nacional/en-antioquia-se-prohibieron-los-desfiles-y-reinados-escolares-86916]; Minuto 30.com: [http://www.minuto30.com/el-gobernador-de-antioquia-decidio-por-decreto-que-la-belleza-no-se-puede-premiar/109931/]; El Tiempo: [http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12113743].

8. Con no poca indignación y reclamos, unas veces a la escuela otras a la familia, la prensa escrita dio cuenta de este suceso. En algunas de sus notas, por ejemplo, se hace alusión a lo que Antioquia instauró al prohibir los reinados. Algunas de las notas presentan testimonios de personas expertas en estos temas, que dan cuenta de las tensiones del asunto; lo cultural y la cultura; la tradición y los derechos; un juego y lo formativo. Vanguardia: [http://www.

polémica nacional registrada en los principales medios de comunicación colombianos. La alcaldesa del municipio en cuestión, tras ser duramente señalada por la realización del dictamen, indicó que dicho concurso había sido realizado por más de veinte años sin evidencia de reclamo o queja alguna por parte de la población del municipio y mucho menos las autoridades del departamento.

Ahora, la cuestión susceptible de análisis, más allá del concurso y los estereotipos de belleza que lo sustentan, radica en la complicidad de la ciudadanía y el silencio de la escuela; en la ausencia de una manifestación que a todas luces, rechazara la realización de concursos de esta índole en ese o cualquier otro lugar del territorio nacional. Ausencia que pone en evidencia el funcionamiento de lo que Noguera (s.f.) citando a Guizzo (2003) sostiene es el fenómeno de la "Hipersexualización de la infancia" y la "Pedofilización de la sociedad".

Ambos conceptos, son presentados por Noguera (s.f.) en medio del análisis que suscitan algunos de los más inminentes riesgos a los que se encuentran expuestos los niños y las niñas en la actualidad. En el informe se problematiza fundamentalmente la indiferencia generalizada entre los miembros de la sociedad, ante todos aquellos espacios o escenarios que se constituyen como un medio a través del cual se hace posible la sobreexposición y explotación de la sensualidad infantil.

Dicho de otra manera, nuestra época, siguiendo las ideas del autor, asiste a un fenómeno en el que los niños y las niñas han comenzado a ser blanco de un fuerte apego comercial, presentados como potenciales consumidores y a su vez, como objetos susceptibles de ser consumidos, sin que ninguno de los estamentos a los que en antaño se le confió la formación y cuidado de las generaciones más recientes, oponga resistencia alguna.

Ahora, esta sobreexposición infantil se constituye como el eslabón que por lógica le seguiría a la "Pederastía corporativa" a la que Quart (2004) se refiere en medio de la reflexión que la publicidad y su relación con la infancia y la adolescencia le suscitaría al comienzo de este siglo. Quart (2004) sostiene que las últimas dos décadas de siglo XX y el comienzo del siglo XXI se constituyeron como el escenario en el que se evidencia la íntima relación que la publicidad, entendida como un medio de vital importancia en la promoción de los hábitos y formas de vida consumistas, había establecido con los niños, las niñas y los adolescentes. Estos últimos son descubiertos como motores principales de las decisiones de compra efectuadas por cada familia durante esta época y en este orden de ideas, son ellos el principal blanco de la

---

vanguardia.com/santander/region/295453-deben-las-ninas-ser-reinas]; El Espectador: [http://www.elespectador.com/opinion/editorial/prohibir-los-reinados-infantiles-articulo-537967]; El País: [http://www.elpais.com.co/elpais/colombia/noticias/psicologos-y-feministas-debaten-necesidad-prohibir-reinados-infantiles]; El Heraldo: [http://www.elheraldo.co/tendencias/el-debate-de-los-reinados-infantiles-180931].

publicidad que se masifica gracias a la acción de los medios de comunicación que tuvieron lugar durante aquel momento.

En otras palabras, los señuelos que la publicidad elabora a finales del siglo XX y principios del siglo XXI se trazaron como objetivo principal la seducción de las generaciones más jóvenes, en la medida en que, de ellos parecía depender la posibilidad inminente de una compra en cada núcleo familiar.

En este orden de ideas, no sorprende la hipersexualización de las niñas y los niños a la que Noguera hace referencia, en la medida en que no tendría que haber pasado mucho tiempo entre el descubrimiento de la infancia y la adolescencia como etapas modelables conforme a los principios de la vida consumista y su aparición como objetos susceptibles de ser promocionados, vendidos y comprados conforme a los mismos principios.

Sin embargo, lo que en realidad sorprende, es el silencio y consumo irreflexivo que la sociedad en su conjunto realiza de estas imágenes o apuestas en torno a la infancia. Es justo aquí, en donde nos preguntamos qué hace la escuela o cómo se pronuncia ante cuestiones de este tipo, pues queda claro que la sola prohibición de los concursos de belleza o desfiles de moda al interior de la escuelas no es una forma de resistencia con la potencia suficiente para menguar el ímpetu de las ideas y estereotipos de belleza que se masifican en las sociedades actuales.

Ahora, la respuesta ante esta cuestión puede tener variados matices dependiendo del contexto y el momento histórico en el que nos situemos; no obstante, se considera que, independientemente de estos y otros factores, la relación escuela y género ha estado marcada por una serie de eventos e ideas específicas que vale la pena analizar más detenidamente y con ello tratar comprender, así sea en parte, el porqué de la inmovilidad de la escuela ante aquellos fenómenos que vulneran a los sujetos que de ella hacen parte.

Relaciones entre género y educación, papel de maestros y maestras

Lo que pone de presente el decreto y la prohibición que señala es que los estereotipos de género han hecho carrera en diversos ámbitos de la vida humana, entre ellos el escolar. Si bien es cierto que hay avances en lo legislativo, en la inclusión de la perspectiva de género en las políticas públicas y en las propuestas para la equidad, también lo es que el espacio cotidiano requiere una mayor toma de conciencia. Aquí, el papel de maestros y maestras resulta crucial, pues se trataría de hacer visibles –para sí mismos/as– sus concepciones y prácticas sobre los roles de género; pues es necesario ya pasar de ofrecerles capacitación para replicar o reproducir y, más bien, tratarles como sujeto activos en el espacio escolar, que agencian a través de sus modales, expectativas y concepciones estereotipos de género. Digamos que la superficie escolar, esto es, la legislación, propuestas, programas y proyectos están definidos, claros y conocidos; hacen parte de lo obvio, de lo "políticamente

correcto", pero los intersticios de las relaciones cotidianas requieren atención, cuidado, constancia y voluntad pedagógica (y humana) para construir otras regulaciones sobre los sujetos escolares.

Este sería uno de los caminos a una propuesta de coeducación, que vaya más allá de la presencia simultánea de niños y niñas, y nos lleve a preguntarnos: ¿estamos enseñando lo mismo?, ¿cuál es nuestra concepción sobre las competencias y habilidades académicas de niños y niñas? Responder estos interrogantes allana el camino para encontrar pistas y rutas para que la escuela sea *frontera* y logremos la formulación y construcción de una pedagogía incluyente, de una pedagogía de género, capaz de responder las desigualdades de género en las prácticas pedagógicas, mediante alternativas educativas.

Referencias bibliográficas

Antelo, E. (2005) "Tarea es lo que hay". En: Dussel, I. y Finocchio, S., *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 27-34.

Brown, R. y Josephs, R. (2001) "El peso de la prueba: diferencias de género y relevancia de los estereotipos en el desempeño matemático". *Nómadas*, Vol. 14, Bogotá: Universidad Central, pp. 110-123.

Camps, V. (2008) *Creer en la educación. La asignatura pendiente*. Barcelona: Península.

Duschatzky, S. (1999) *La escuela, como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de los jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

Fine, A. (2011) *Billy y el vestido rosa*. Bogotá: Alfaguara, segunda edición (ilustraciones de Philippe Dupasquier).

García-Suárez, C. (2001) "El cuerpo como bastón del género". *Nómadas*, Vol. 14, Bogotá: Universidad Central, pp. 124-139.

García-Suárez, C. (ed.) (2004) *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo de Hombres editores y Universidad Central-DIUC.

Noguera, C. (s.f.). *De pensar la infancia en riesgo al riesgo de pensar la infancia*. Recuperado el 22 de junio de 2, de: [http://www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer].

Quart, A. (2004). *Marcados*. España: Debate.

Gobernación de Antioquia (2012) Decreto 1888 de 3 de agosto de 2012 "Por medio del cual se prohíbe los concursos, reinados de belleza y/o desfile de moda, en los establecimientos educativos oficiales de los municipios no certificados del departamento de Antioquia". Disponible en: [http://www.antioquia.gov.co/PDF2/Decreto_1888_2012.pdf].

Gobernación de Antioquia (2014) Bases del concurso mujeres jóvenes talento de Antioquia 2014 "Mi talento abre la puerta de las oportunidades", Secretaría de equidad de género para las mujeres. Disponible en: [http://www.antioquia.gov.co/index.php/concurso-mujeres-j%C3%B3venes-talento-2015].

Silva, R. (1979) "Imagen de la mujer en los textos escolares. Contribución a un análisis". *Revista Colombiana de Educación*, nº 4. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 9-52.

Subirats, M. y Tomé, A. (1992) *La educación de niños y niñas. Recomendaciones institucionales y marco legal*. Barcelona: UAB, Cuadernos para la coeducación.

Turbay, C. (1993) "Hacia la producción de textos escolares desde una perspectiva de equidad en las relaciones de género". Bogotá.

Varela, J. (1995) "Categorías espacio temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo". *Revista de Educación*, nº 298, mayo-agosto, pp. 7-30.

Cambio de hábito o vientos de cambio.
Géneros y sexualidades en la escuela secundaria en época de ampliación de derechos[1]

Claudia Bracchi[2]
Adrián Melo[3]

En un relato de 1905 llamado *El encaje roto*, la escritora española Emilia Pardo Bazán (1851-1921) cuenta la historia de una mujer, Micaelita, quien el día de la boda plantó a su novio de familia aristocrática frente al altar ante el asombro y el escándalo de los invitados. Durante algún tiempo los vecinos especularon sobre los motivos que habrían llevado a la muchacha a tomar esa decisión.

Muchos años después, Micaelita se encuentra casualmente en una playa con uno de esos vecinos curiosos y se decide finalmente a aclararle los verdaderos motivos de su fuga. La joven cuenta que estaba muy ilusionada y enamorada

---

1. Este artículo tuvo aportes de María Ines Gabbai y Agustina Quiroga y una lectura con sugerencias de Mónica Rosas.

2. Claudia Cristina Bracchi es profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) y Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es Profesora Titular Ordinaria en la Cátedra Fundamentos de la Educación en la Facultad de Bellas Artes y Profesora Adjunta Ordinaria en la Cátedra Sociología de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es investigadora de esa universidad y de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente de carreras de Posgrado de la UNLP, Universidad de Lomas de Zamora (UNLZ) y de la Universidad Pedagógica (UNIPE). Integrante del Comité Académico de la Maestría en Educación en la UNLP, de las carreras Especialización en Didáctica y Currículum y de la Maestría en Currículum en la UNLZ. Integrante del Comité Académico del Instituto de Currículum y Evaluación de la UNLZ. Autora de diferentes capítulos de libros y artículos en publicación de referencia académica y divulgación. Actualmente es la Directora Provincial de Educación Secundaria de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires.

3. Adrián Melo es Sociólogo y Doctor en Ciencias Sociales. Es profesor adjunto regular de Introducción al conocimiento de la sociedad y el Estado en la UBA e Investigador del Instituto "Gino Germani" (Facultad de Ciencias Sociales-UBA). Se desempeña asimismo como profesor en diversos posgrados. Es autor de los libros *El amor de los muchachos. Homosexualidad y literatura* (Ed. Lea, 2005); Historia de la literatura gay en Argentina (Ed. Lea,

de su novio, aunque no lo había frecuentado demasiadas veces, y relata que el día del casamiento estaba pronta a avanzar por el pasillo central hacia el altar, ataviada con el clásico vestido blanco y un largo encaje que había pertenecido por generaciones a la familia del novio, pero, antes de empezar el recorrido, el velo se enganchó con algún saliente de la puerta de la iglesia, ella tiró levemente para seguir avanzando y el viejo encaje se desgarró. Cuando recuperó la compostura respiró aliviada porque percibió que ningún invitado se había dado cuenta del percance. Sin embargo cuando alzó los ojos, Micaelita se encontró con la mirada airada y el rictus rabioso del novio. Ese gesto la advirtió respecto de lo que le esperaba, y entonces cuando el sacerdote le preguntó la clásica fórmula nupcial, ella casi gritó un rotundo y enérgico ¡no!

Las figuras históricas (escritoras, políticas, periodistas, generalmente mujeres) que pretendieron advertir respecto de esas señales que pueden encubrir situaciones futuras de violencia de género o que denunciaron el paradigma patriarcal y la negación sistemática de derechos políticos, sociales, laborales y culturales a las mujeres, tendieron a ser relegadas en el olvido o bien resignificadas y convertidas en otra cosa por la cultura hegemónica. En este sentido, un ejemplo paradigmático es el de la escritora y periodista Alfonsina Storni. Es decir, la imagen de Alfonsina que más ha perdurado en la memoria colectiva es la de la poeta melancólica que le cantó dulcemente al amor, la que entrelazó en sus últimos versos el tema de la muerte con el del mar, y la que, finalmente, un día, convirtió en acto el sueño de uno de sus poemas y se fue voluntariamente a dormir a las profundidades marinas, arrojándose desde el espigón de la Playa La Perla. Es una imagen clásica, conveniente para el paradigma patriarcal porque la convierte en el prototipo de la poetisa romántica que se desposa con el amor y la muerte y sumerge su figura inmóvil en un sueño eterno que oscurece en el olvido las luchas en las cuales se cifró tanto su existencia como la de muchas mujeres.

Es decir, se suele rememorar a Alfonsina Storni como a una romántica, pero se suele olvidar que en *El dulce daño* (1918), las confidencias tiernas alternan con notas irónicas centradas en sus denuncias contra el despotismo del varón y el amor al hombre cuyo cuerpo desea (no es una cuestión menor que haya sido la primera poetisa que cantó y celebró la belleza de los hombres y el erotismo que le provocaban, dando cuenta de la existencia del deseo femenino); es ella quien se enfrentó con el "amargor" por ese ser que se convierte en despreciable al presentarse como "amo del mundo". A su vez,

---

2011), coautor junto a Marcelo Raffin de *Obsesiones y fantasmas de la Argentina. El antisemitismo, Evita, los desaparecidos y Malvinas en la ficción literaria* (Ed. del Puerto, 2005) y compilador y autor de *Otras historias de amor. Gays, lesbianas y travestis en el cine argentino* (Ed. Lea, 2008). Es asimismo coautor de libros de texto para la escuela secundaria y de capítulos de libro, artículos en revistas académicas en las áreas de su especialidad: Sociología histórica, Estudios culturales, Estudios de Género y Sociología de la Educación. Desde el 2006 se desempeña como miembro del equipo técnico de la Dirección Provincial de Secundaria de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Irremediablemente (1919) es un grito de protesta contra el hombre que la compra. También suelen quedar en el olvido sus escritos a favor de los derechos civiles y políticos de las mujeres (particularmente el del voto femenino). Además, como periodista, en revistas femeninas tales como *Feminidades* describió con ironía en sus aguafuertes[4] lo que ella llamó *el hombre fósil* que "señala con dedo acusador cada movimiento de las niñas y mujeres de la ciudad", y en tantas otras publicaciones se dedicó a demostrar la falsedad de los enunciados que se reproducían en los artículos femeninos, en las letras de tango, en los folletines sobre las mujeres y que remitían a la mirada masculina.

Alfonsina es capaz de crear las más bellas e idealizadas metáforas sobre el enamoramiento, pero a la vez de denunciar el paradigma de la dominación masculina y la explotación laboral de las mujeres; como orgullosa madre soltera ironizó también respecto de los abusos emocionales y sociales que el sexo masculino infringía a su género e intentó alertar en muchos de sus poemas acerca de los peligros que encubre la seducción masculina opresora.

Si hacemos estas largas digresiones respecto del tema central que son los marcos teóricos de los que se partieron y algunas de las acciones de política educativa en materia de educación sexual integral llevadas a cabo por la Dirección Provincial de Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, es porque consideramos que, sin duda, es un aspecto central de la tarea pedagógica de la escuela, en todos los niveles, orientar a los y las niñas/os y jóvenes para advertir las señales (a veces un simple gesto, una frase, una injuria, una mirada de desaprobación) que dan cuenta del momento en que una relación de noviazgo, de amistad, de ami-govios, de "tranza", pueda estar adquiriendo un matiz violento o una forma asimétrica en donde uno de ellos pretende someter o dominar de alguna manera al otro. Señales y gestos que suelen naturalizarse, minimizarse, disfrazarse u ocultarse muchas veces bajo mitos románticos tales como "te celo porque te amo", "te digo cómo tenés que vestirte para cuidarte" o "cómo gastar tu plata porque te quiero", entre otros. Señales también que puedan implicar una presión de una de las partes, manipular la voluntad o poner en riesgo la salud del otro ("estoy sanito no hace falta que usemos preservativo" o "el sexo sin preservativo, es una prueba de amor").

Y además, porque hay un compromiso ético, pedagógico y político en recuperar –en Literatura, en Matemáticas, en Química, en Historia, en todas las materias– a los hombres y a las mujeres que nos precedieron en la lucha contra la violencia y la desigualdad de género y en pro de los derechos sexuales y reproductivos.

Otro aspecto a tener en cuenta –que se manifiesta en el comportamiento del esposo frustrado de Micaelita y en la denuncia de Alfonsina acallada en el

4. Alfonsina Storni fue pionera y la verdadera creadora de las Aguafuertes, género que se le atribuye a Robert Arlt. Quizás un ejemplo más de cómo se construye la historia a partir del paradigma masculino. Paradójicamente en las aguafuertes de Arlt frecuentemente aparecen rasgos fuertes de misoginia.

fondo del mar– es que hay una desigualdad de género estructural y fundante de las sociedades occidentales. La perspectiva o mirada de género es uno de los campos menos abordados desde los espacios de educación formal y en los programas curriculares soslayando el hecho de que todas las dimensiones del saber –la política, la historia, el derecho, la economía, entre otras– están atravesadas por el género.

Los distintos discursos que circulan en la sociedad suelen naturalizar un conjunto de atributos, ideas e imaginarios de lo que es *ser hombre* y lo que es *ser mujer*, qué se espera de cada uno de ellos, qué actitudes e incluso posturas corporales deben adoptar, qué roles sociales deben desempeñar –para los cuales "están capacitados"– y ello se manifiesta en la escuela en disposiciones espaciales, vestimentas, exigencias de conductas o comportamientos esperables diferentes para hombres y mujeres que a veces suelen expresarse en dichos tales como *"así no se comporta una señorita"*. La división de tareas, roles o modalidades corporales, expectativas y modos de sensibilidad, como así también maneras de pensar el futuro, la reproducción de modelos y conductas asociados a ideales de masculinidad y femineidad se encuentran en la vida cotidiana y también se expresan en la escuela.

De esta manera ser hijo, padre, compañero, macho, "sexo fuerte", amante, son formas hegemónicas de la acción social de un hombre que suponen modelos de representación de una determinada construcción histórica y cultural de género, enmarcada en el paradigma de lo que Pierre Bourdieu llama *la dominación masculina*. Ello alude al hecho de que los modos de entender este reparto dual y básico del mundo se construyeron como tramas de sentido que colocaron a las mujeres en situación de asimetría, ocultamiento y desvalorización dentro de un orden social regido por el principio universalizador de lo masculino. La visión dominante de la masculinidad parte de la lectura de los cuerpos, continúa en las relaciones sexuales entendidas también como espacios de poder y se amplía a todos y cada uno de los campos de lo social: el espacio, el trabajo, la familia, las relaciones vinculares, la escuela. A lo largo de sus historias personales y sociales, por medio de tradiciones culturales, económicas y escolares, los sujetos de la modernidad y la posmodernidad han incorporado esas creencias, estereotipos, tabúes, prejuicios y modelos sobre los géneros y sobre la sexualidad.

Una de las formas más frecuentes e invisibilizadas en las que suelen manifestarse las violencias se asienta sobre esa relación asimétrica de los géneros. Aun más: es la fuente principal de donde abrevan la violencia de género, la discriminación a las identidades y sexualidades que se contraponen al modelo heteronormativo y el juzgamiento social a la madre adolescente.

Poder realizar acciones en contraposición de esos principios de desigualdad de género requirió de un cambio de paradigma que, a su vez, implicó una larga batalla cultural en el campo educativo, desarrollada en el marco de un contexto socio-histórico y político favorable a que soplaran nuevos y

saludables vientos.[5] El cambio de paradigma fue pasar de un modelo de educación sexual genital y biologicista a uno integral que, enmarcado en la línea educativa de la *ciudadanía*, proveyera a las y los estudiantes de contenidos científicos para que cuidaran su salud integral (y la de los otros) teniendo en cuenta los aspectos sociales, afectivos, solidarios, culturales necesarios para que ello ocurra.

En las siguientes líneas se hará hincapié en algunos puntos de partida básicos y necesarios para desarrollar las políticas a tal respecto y se describirá brevemente la manera en que tres objetivos que se presentan a modo de ejemplo se tradujeron en acciones, en los intentos por librar una batalla conceptual y cultural en el marco de una definición que se ha realizado desde la DEPESEC sobre lo que llamamos *Políticas de cuidado* para nuestros estudiantes:

1. Incluir la Educación Sexual Integral como específica de las *Ciencias Sociales* y de la línea curricular *Ciudadanía* y pensarla como transversal de todas las materias del nivel secundario.
2. Profundizar estrategias que permitan la inclusión educativa de las maternidades y las paternidades adolescentes.
3. Desarrollar acciones que apunten sobre un lugar que constituye una matriz fundante en la constitución de masculinidades y femineidades y, por lo tanto, en la desigualdad de géneros: la educación física.

La Educación Sexual Integral (ESI) en la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires: del paradigma biologicista al paradigma de la integralidad

Cuando en diversos ámbitos de capacitación[6] se les pide a los docentes de la Provincia de Buenos Aires que refieran alguna experiencia de educación

---

5. Además de la Ley Nacional 26150 de Educación Sexual Integral, sancionada durante el gobierno de Néstor Kirchner, durante los dos períodos de gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner se producen nuevos avances: la Ley Nacional 26218 modifica algunos artículos del Código Civil Argentino y permite los matrimonios entre personas del mismo sexo desde el 15 de julio de 2010. Fue el primer país latinoamericano y pionero en reconocer este derecho en todo su territorio nacional. Fue a su vez, el décimo en legalizar este tipo de unión a nivel mundial. A la sanción de la ley argentina le siguió más de una decena de países que siguieron el mismo ejemplo. A su vez, la Ley de Identidad Género de Argentina, que lleva el número 26743, sancionada el 9 de mayo de 2012 permite que las personas trans (travestis, transexuales y transgéneros) sean inscriptas en sus documentos personales con el nombre y el sexo de elección, además ordena que todos los tratamientos médicos de adecuación a la expresión de género sean incluidos en el Programa Médico Obligatorio, lo que garantiza una cobertura de las prácticas en todo el sistema de salud, tanto público como privado. Es considerada una de las pocas leyes en el mundo que no patologiza la cuestión trans.

6. Desde el 2012, en coordinación con el Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación y todos los Niveles y Modalidades de la Provincia de Buenos Aires se lleva a cabo una serie de capacitaciones de dos días destinadas a cubrir en

sexual que hayan recibido en la escuela durante su juventud hay un recuerdo prevalente. A los trece o catorce años, un médico del barrio u otro profesional, auspiciado generalmente por Johnson & Johnson, iba a las escuelas a dar "una charla", en rigor dos charlas que se desarrollaban separadamente, una para los chicos y otra para las chicas. A partir de dos gráficos del aparato reproductor masculino y del aparato reproductor femenino se explicaba científicamente cómo funcionaban ambos. Si el personal que venía era lo suficientemente progresista, se mostraban a los estudiantes los dos aparatos genitales; si no, solamente el del propio sexo. Seguía un video que explicaba cambios corporales en la adolescencia: la voz, el vello, el crecimiento de los genitales, entre otros. A veces, la profesora de Biología mostraba fotos relacionadas con enfermedades de transmisión sexual. Esa fue la experiencia en educación sexual escolar para varias generaciones en Argentina. Es desde otro paradigma que se vienen desarrollando las políticas educativas nacionales desde la promulgación de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral (2006),[7] sobre todo a partir de la aprobación de contenidos y lineamientos curriculares sobre la temática acordados en el Ministerio de Educación de la Nación por la mayoría de las provincias en un Acuerdo Federal plasmado en un documento en el año 2009.[8] Según la ley, la *educación sexual integral* abarca aspectos biológicos, sociales, psicológicos, económicos, éticos, afectivos e históricos. Por eso, aquello que llamamos sexualidad excede ampliamente las nociones de "genitalidad" y de "relación sexual". Con esta perspectiva, la educación sexual integral no puede reducirse a una charla o a ciertos contenidos que deben brindarse en la pubertad, sino que es un proceso de enseñanza y de aprendizaje desde el

---

cuatro años a todas las escuelas de la Provincia que tienen el objetivo de promocionar los contenidos y alcances de la ley, profundizar en conceptos teóricos y estrategias pedagógicas para la enseñanza y aprendizaje de la ESI además de difundir los materiales elaborados por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y los contenidos de la ESI tal como aparecen en los Diseños Curriculares de Secundaria de la Provincia de Buenos Aires. En el año 2014 está capacitación fue sistemática: abarcó alrededor de cuatro mil escuelas tanto de gesti*ón estatal como privada y quince mil* docentes. El trayecto de la capacitación se estructuraba en tres momentos: 1) qué nos pasa como docentes en la educación sexual; 2) la ESI en la escuela a partir tanto del desarrollo curricular como de la organización de la vida institucional cotidiana y de los episodios que irrumpen en la vida escolar, y 3) el trabajo conjunto entre la escuela, la familia y la comunidad. La aprobación de la capacitación requería la elaboración de un proyecto por escuela. Durante el año 2015 las acciones ESI privilegian el monitoreo de la consecución de esos proyectos.

7. Según el artículo 1 de la Ley 26150: "Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos".

8. Desde la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires se participó activamente en la discusión y elaboración de las líneas curriculares de ESI destinadas a todo el país que cobraron forma en el Documento Federal *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* publicado en 2009 por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Nivel Inicial hasta la finalización de la Escuela Secundaria, y no solamente en una única o en una serie de materias, sino de manera transversal en todas las materias del nivel, en sus modalidades y en ambas gestiones, tanto la estatal como la privada.

Partiendo de la convicción político-pedagógica de las y los estudiantes como sujetos de derecho y de que los ejes principales en los que se asienta la ESI son el cuidado del propio cuerpo y del cuerpo del otro,[9] los derechos y las responsabilidades entre los ciudadanos y para con el Estado, los sentimientos, las relaciones, los vínculos y los derechos humanos es que se decidió incluir a la ESI de manera específica en la línea curricular Ciudadanía.

En los Diseños Curriculares se puso de manifiesto en el hecho de incluir desde el año 2005 a la Educación Sexual Integral en esta línea, en los tres primeros años del Ciclo Básico en la Materia *Construcción de Ciudadanía* a partir del ámbito Género y Sexualidad, ámbito señalado como insoslayable ya que cualquier proyecto de Ciudadanía incluye y precisa trabajar cuestiones relativas al género y a la sexualidad. Incluir a la ESI dentro de la línea curricular Ciudadanía implica pensarla como contenido transversal de todas las materias ya que todas cuentan en su diseño con algo referido a esta línea, en consonancia con uno de los objetivos generales de la Educación Secundaria que es la formación de Ciudadanas y Ciudadanos. Dentro de la materia *Salud y Adolescencia* de 4to. año, se presenta como un lugar preferencial para incluir temáticas ligadas a la ESI tanto la prevención de las enfermedades de transmisión sexual, embarazos adolescentes en el marco del análisis de relaciones saludables de amor, amistad y afecto, y pensando en los vínculos humanos en general. Siguiendo con esta lógica en *Política y Ciudadanía* de 5to. año y en *Trabajo y Ciudadanía* de 6to. año, las luchas sociales por los derechos por la igualdad de género o de las denominadas minorías sexuales o por los derechos sexuales y reproductivos, así como las discriminaciones por género, sexo o identificación sexual cobran particular importancia.

La ESI precisa de un largo y sostenido proceso de construcción de valoración de la estima y la autoestima, de expresión de los sentimientos, de los derechos y de las responsabilidades que tenemos con los demás. Sólo desde estas bases se posibilita el marco educativo para poder informar y prevenir

---

9. Se piensa a la ESI desde una perspectiva de Política de Cuidado. La noción de cuidado, desde un enfoque de derechos, implica que todo ciudadano tiene derecho tanto a cuidar como a ser cuidado. El cuidado debe entenderse como un derecho universal (de cuidar, ser cuidado y autocuidarse) asumido por la sociedad y prestado mediante servicios públicos y privados que maximicen la autonomía y el bienestar de las familias y los individuos con directa competencia del Estado. En este sentido, el cuidado se presenta como un bien público, como un derecho y como una dimensión de la ciudadanía. Existen ciertos grupos poblacionales que, por sus particularidades constituyen el foco de las políticas públicas de cuidado: los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, las mujeres, los adultos mayores y las personas con discapacidad. Cada situación presenta particularidades propias que deben ser tomadas en cuenta a la hora de pensar su abordaje.

respecto de las enfermedades de transmisión sexual, las relaciones violentas, los embarazos no deseados y el abuso intrafamiliar que son las consecuencias más dramáticas y en algunos casos trágicas de la deficiencia en educación sexual.

A su vez, se hace necesario desde los docentes y desde el equipo de conducción decidir las formas de incorporación de los lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral en los contenidos de las disciplinas y las materias que se desarrollan diariamente en el aula. Ello puede desarrollarse en forma transversal, desde las asignaturas o a través del desarrollo de proyectos realizados entre varias materias; como vemos hay diversas maneras de trabajarlo, también puede pensarse a través de la organización de espacios específicos. En este sentido, hay que tener en cuenta que cualquier espacio curricular es plausible de incorporar contenidos referidos a Educación Sexual Integral y que permitan visibilizar violencias de género tal como se manifestaron históricamente y tal como se encubren en la vida cotidiana y en las relaciones actuales. Así, cuando desde Historia se enseña y se aprende, se reflexiona, en consonancia con la ESI, sobre el amor y el matrimonio en la Edad Media o sobre la historia de amor de Mariquita Sánchez de Thompson, o cuando desde Biología o en clave histórica, sociológica o desde comunicación (a través del análisis crítico de publicidades, por ejemplo) se trabaja sobre el cuerpo y los ideales hegemónicos de belleza en hombres y mujeres se está indudablemente trabajando sobre cuestiones que hacen a la violencia de género y por lo tanto en ESI. A veces se considera que existen materias en las que es imposible establecer un vínculo con la ESI, por ejemplo Matemáticas, pero si nos detenemos a analizar este tema podremos observar que, cuando se trabaja sobre estadísticas y se está enseñando o explicando porcentajes, se pueden incluir trabajos, propuestas de enseñanza vinculada a porcentajes de infectados por HIV por ejemplo. En temas tales como problemas sobre las medidas corporales o sobre la vida de Hipatía de Alejandría entre tantos otros ejemplos, también allí se está haciendo o enseñando ESI. Finalmente cuando en *Prácticas de Lenguaje o Literatura* se reflexiona sobre el *Satiricón* de Petronio o el *Decamerón* de Boccaccio u otros textos clásicos del género erótico se están explorando fantasías sexuales diversas y modos de vivir, amar y sentir que pueden ser iguales o diferentes a los que sueñan y exploran las y los estudiantes y se está enseñando y aprendiendo ESI.[10] Lo mismo cuando se

10. Los diseños curriculares son lugares en donde particularmente entra en juego la posibilidad de generar nuevos discursos sobre las sexualidades y las identidades que se contraponen al paradigma héteronormativo. Las actividades y las secuencias didácticas desarrolladas por las y los docentes deben tener en cuenta y respetar diversas formas de amar y de vivir las sexualidades y las diferentes formas de configuraciones familiares. En este sentido se hace necesario apelar a la historia, a personajes históricos, a sucesos o a luchas que tuvieron elecciones alejada de la heteronormatividad. No ponderar la heteronormatividad como forma de vida ni de familia sino mostrar diferentes y diversas expresiones del amor y de sexualidad. Las expresiones artísticas (literatura, cine, pintura, entre otras) que den cuenta de diferentes formas de vivir la sexualidad y la afectividad se hacen necesarias e imprescindibles.

leen las obras de Sor Juana Inés de la Cruz "Hombres necios...", o se estudia su biografía (tuvo que disfrazarse de varón para ser admitida en la Universidad), cuando se analiza la psicología de *Madame Bovary*, de Flaubert, o de Nora, en *Casa de muñecas*, de Ibsen, y tantas y tantas obras que dan cuenta de distintos modos de padecimientos de las mujeres... (si queremos nombrar más obras iberoamericanas, y sólo a modo de ejemplo, *La casa de Bernarda Alba*, o *Yerma*, de García Lorca, *Las de Barranco*, de G. de Laferrère, *Trescientos millones*, de R. Arlt o *Doña Bárbara*, de R. Gallegos).

ESI, maternidades y paternidades adolescentes y el derecho a la educación

La Ley de Educación Provincial N° 13688 extiende la obligatoriedad escolar hasta la finalización del Nivel Secundario y postula la necesidad de garantizar con acciones concretas el ejercicio del derecho a la educación de las y los adolescentes y jóvenes generando condiciones de ingreso, permanencia con aprendizaje y egreso del Nivel Secundario. Esa Ley enmarcada en la Ley de Educación Nacional, contempla además la educación de los niños desde los primeros años de vida y dispone que el Nivel Inicial se estructure como una unidad pedagógica que incluye los Jardines Maternales. Entre la multiplicidad de motivos por los cuales muchos y muchas jóvenes abandonan sus estudios o directamente no los comienzan, se encuentra como una causa estructural el hecho que las y los estudiantes se convierten en padres y madres o están al cuidado de sus hermanos, niñas y niños pequeños.

Para contrarrestar esta problemática y entendiendo que desde el Estado, en el marco de la de la Educación Secundaria obligatoria, se deben acompañar las trayectorias educativas de los y las estudiantes, se considera que es la política pública la que debe generar las condiciones para que la escuela promueva los cambios necesarios de modo tal que todos estén dentro de ella. Es así que su propuesta organizativa curricular es la que tiene que cambiar generando condiciones para que todos los estudiantes puedan acceder a la secundaria y por sus historias personales y sociales no queden afuera de un nivel que ahora es obligatorio. En este marco, el Proyecto de Experiencia Educativa "Salas Maternales: madres, padres, hermanos/as mayores, todos en Secundaria" (Resolución 5170/08 en articulación con el Nivel Inicial y la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social) se propone entre sus objetivos centrales generar las condiciones para garantizar el derecho social a la educación de todos y todas los/las adolescentes y jóvenes de la Provincia de Buenos Aires, promover la asistencia, permanencia con aprendizaje y finalización de los estudios secundarios de madres, padres y hermanos mayores adolescentes/jóvenes que no pueden concurrir, continuar y/o finalizar sus estudios al tener que asumir el cuidado de su hijos/as o sus hermanos/as menores e implementar una nueva forma de organización escolar que posibilite

la inclusión con intencionalidad educativa de los niños pequeños de 45 días a 3 años, hijos y/o hermanos menores de los/las alumnos/as adolescentes de la Escuela Secundaria.

Las Salas Maternales se constituyen así en un nuevo formato escolar que a la vez que permite la continuidad de los estudios de jóvenes madres, padres o hermanos mayores, supone el inicio de la trayectoria educativa de los niños pequeños. Es ésta una decisión política de suma importancia porque, por una parte, tiene una intervención educativa fundamental desde el inicio de las vidas, y por otra, brinda alternativas y resistencias a una situación que vulnera las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes.

A su vez, el proyecto supone y precisa reflexionar sobre los roles del Estado y las maneras de construir una ciudadanía crítica y activa. Pero también plantea el análisis crítico sobre prejuicios, ahonda y profundiza sobre diversos conceptos que hacen a la inclusión educativa, a las ideas, las representaciones y los imaginarios sociales que muchas veces obstaculizan dicha inclusión y permanencia en la escuela.

En la actualidad, entender la diversidad, las distintas formas de las infancias y de las juventudes, las nuevas configuraciones familiares, la restitución del lugar del adulto, la importancia de conferir un estatus a la voz de las familias en la comunidad educativa como única posibilidad de generar un marco democrático, la relación embarazo adolescente-pobreza o la idea falaz y arraigada de que los embarazos adolescentes en los sectores populares siempre constituyen desvíos o desgracias, entre otros tópicos,[11] representan ejes de trabajo que estos proyectos –como el de Salas Maternales en escuelas secundarias– posibilitan tomarlos y trabajarlos colectivamente en la escuela. Cabe señalar que el proyecto de Salas interpeló a las instituciones y a muchos de sus actores y generó instancias de profundo debate, recogió experiencias que se venían haciendo y promovió que, en conjunto, desarrollemos políticas de cuidado para nuestros estudiantes y sus hijos.

Sin duda, la tarea educativa consiste en brindar a las y los estudiantes los conocimientos científicos y el marco afectivo y democrático que les permita ampliar sus elecciones de vida, de amar y de pensar, pero no configurar sus deseos. Como señala Paula Fainsod:

> los embarazos y las maternidades adolescentes ponen en evidencia una cuestión que resulta una encrucijada para las escuelas: ¿qué hacer frente a las sexualidades adolescentes? Ante las alumnas embarazadas y las alumnas madres se construyen en las escuelas diversos y contrapuestos discursos y prácticas anclados en diferentes concepciones sobre la adolescencia, la

---

11. Para la reflexión sobre paternidades y maternidades adolescentes y su relación con los prejuicios en relación a los sectores populares se recomienda el artículo de Paula Fainsod: *Embarazos y maternidades adolescentes* (en Morgade y Alonso, 2008: 231-250).

sexualidad y lo educativo, que impactan en las experiencias sociales y escolares de los adolescentes. (Fainsod en Morgade y Alonso, 2008: 231)

Una escuela que abre sus puertas y acompaña a una joven embarazada y a un joven padre, que genera el dispositivo para el cuidado de sus hijos, posibilita la construcción de un modelo respecto del ser mujer y del ser varón, en donde se lee que ser madre y ser padre no obtura otros proyectos como el de educarse, trabajar y salir. También posibilita pensar en otros términos la presencia del Estado y la ciudadanía en general.

Reflexionar sobre estas y otras cuestiones hizo necesario que en paralelo a la creación de las primeras treinta salas maternales[12] implementadas en la provincia se realizara un seminario de capacitación destinado a los equipos directivos y docentes involucrados, que tratara sobre los tópicos mencionados.

Hay un relato del *Decamerón* de Boccaccio que puede actuar a manera de metáfora del proyecto de Salas Maternales y de los objetivos del seminario. El cuento trata sobre un joven que no quiere estudiar, que prefiere ser un salvaje y por eso elige vivir como tal en los bosques. Es apodado por ello con el nombre de Bestión. Sin embargo, en los bosques conoce a una mujer hermosa y comienza a apreciar la belleza de las cosas y del mundo y decide estudiar, convertirse en un gran retórico con el propósito de aprender las palabras que lo ayuden a conquistarla. Con los estudios logra, además de los objetivos antes planteados, que se le restituya su verdadero nombre.

Frente a las posturas e imaginarios sociales que insisten en elaborar discursos y visiones culpabilizantes o victimizadoras (en todo caso siempre negativizadoras) respecto a los nacimientos de vidas humanas en los sectores populares, y que dieron lugar a políticas asistencialistas o estigmatizantes, el proyecto de Salas Maternales se sitúa desde un enfoque de derecho y frente a dos sujetos (madre y padre adolescente) que encaran el proyecto de vida que implica toda nueva vida en el mundo, y se vincula con otro proyecto de vida que es el de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, como el personaje de Boccaccio, un proyecto de amor lo lleva a ese otro proyecto de amor, a esa serie de sensaciones placenteras que en la escuela se presentan bajo la forma de enseñar y aprender.

ESI, la educación física y el cambio de paradigma

A finales del siglo XIX, los ejercicios físicos, ciertos tipos de gimnasias y otras prácticas vinculadas con la cultura física (juegos, rondas escolares, excursiones, paseos, colonias de vacaciones, entre otras) fueron parte de los temas y tópicos abordados por la agenda educativa. La preocupación por el

12. El proyecto de Salas Maternales, además de la decisión política de llevarlo adelante, contó con el apoyo de UNICEF, Argentina.

"universo kinético" de las y los estudiantes se vio reflejado en la inmediata institucionalización del primer dispositivo civil de formación de docentes de Educación física a comienzos del siglo XX. A su vez, la "cultura física" fue parte prevalente de los discursos pedagógicos y escolares decimonónicos, las leyes educativas, los planes y programas de horarios escolares, los libros y los manuales. En un contexto en donde imperaba el discurso médico, la cultura física dirigida a las niñas se posicionó como una necesidad imperiosa e incuestionable en tanto de ellas dependía la perpetuación, la conservación y la salud de la especie y para los niños se convirtió en un dispositivo disciplinario en donde construir acciones y valores ligados a la masculinidad. La debilidad física tanto de hombres como de mujeres debía ser compensada y corregida por un conjunto de prácticas corporales definidas como educación física que debían devolver a cada uno de los géneros los roles asignados social y sexualmente (cf. Scharagrodsky, 2014: 73).

Esta matriz fundante rigió los destinos de la Educación Física en la Escuela Secundaria. Fue un lugar donde particularmente y casi por excelencia se construían, reforzaban o resignificaban estereotipos de género, masculinidades y femineidades, formas de ser "normales" de varones y mujeres y también *topoi* paradigmático de la discriminación de sexualidades e identidades diversas y diferentes a las estipuladas por la heteronormatividad y lugar de presión para los roles sociales por género.[13]

En función de eso se hizo prioritario desarrollar una serie de estrategias, acuerdos y discusiones que tomaron a veces la forma de una verdadera batalla cultural que culminó en la Resolución 2476/13 de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Modalidad Educación Física –dentro del *Marco normativo para la organización de las clases de Educación Física en la escuela secundaria*– resuelve que la conformación del grupo de

13. En *Reflexiones sobre la cuestión gay*, Didier Eribon hace referencia al insulto como fundante de las identidades gays, lesbianas y trans: "En el principio hay la injuria. La que cualquier gay, lesbiana o trans puede oír en un momento u otro de su vida. El veredicto 'marica' o 'sucia tortillera' o 'marimacho' no son simples palabras emitidas casualmente. Son agresiones verbales que dejan huella en la conciencia. Son traumatismos más o menos violentos que se experimentan en el instante pero que se inscriben en la memoria y en el cuerpo (porque la timidez, el malestar, la vergüenza son actitudes corporales producidas por la hostilidad del mundo exterior). En varios testimonios de gays y lesbianas se hacía alusión a que las clases de educación física fueron lugares donde tradicionalmente ese insulto aparecía o se resignificaba bajo la forma de chiste. El mismo Eribon hace referencia a que, a diferencia de otros grupos estigmatizados por la sociedad (como por ejemplo los judíos o los negros o los bolivianos o paraguayos en determinadas sociedades), la familia no solo no te prepara para la hostilidad exterior sino que la hostilidad suele surgir del interior de la familia. Por eso es necesario que la escuela tenga un contundente discurso contrario" (Eribon, Didier, 2011: 29-30).

Educación Física será por sección, considerando todos los alumnos y alumnas, desafectando el criterio de sexo en la constitución del grupo.

Es esta promoción de actividades de enseñanza y aprendizaje en donde realicen actividades y juegos deportivos en común las y los estudiantes, la que posibilita reflexionar y analizar críticamente sobre una tradición de larga data en las instituciones educativas que separa a las mujeres de los hombres en las actividades de educación física.

La decisión de las "clases mixtas" en educación física, además de posibilitar una instancia de enseñanza democrática, solidaria e integradora en los juegos pedagógico-recreativos comunes a ambos sexos, viene acompañada con una serie de contenidos desde los Diseños Curriculares que posibilitan y habilitan a nuevas reflexiones sobre los usos del cuerpo en el deporte y en la vida, la relación con el género, pensar por qué ciertos deportes son asociados tradicionalmente al hombre y otros a la mujer, la relación entre el deporte y la política y el deporte y la clase social (así por ejemplo, antes de popularizarse, el fútbol surge como un juego aristocrático con una primera reglamentación en Cambridge y destinado a promover valores de caballerosidad, tácticas y estrategias –y quizás cierto belicismo– para los destinados al ejercicio de la política).

Como vemos, la enseñanza de la educación física también se encuentra en un cambio de paradigma. Claro está que los cambios, cuando son profundos, llevan tiempo, son más lentos pero sostenidos cuando la decisión política le da marco.

A continuación se presenta la fundamentación, toma de decisión y primeros resultados de la implementación de las clases mixtas en la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires. Para ello se incorporó este apartado que se encuentra en estrecha vinculación con el texto en general elaborado en el marco de esta publicación y uno de los puntos desarrollados a lo largo del artículo.

Se optó por elaborar este apartado por quienes tuvimos la responsabilidad política y pedagógica de su elaboración, consulta y definición para luego poner a disposición de las máximas autoridades de la DGCyE para su aprobación. Una vez definida y expresada en una resolución ministerial comenzó un proceso de implementación paulatina en los distritos de la provincia. Lo que sigue a continuación recoge las distintas etapas, las tensiones, los desafíos y los logros de la enseñanza de la educación física en este cambio propuesto que no hace más que ampliar derechos y con una perspectiva de género.

Las clases mixtas de Educación Física en la escuela secundaria: una decisión política con perspectiva de género[14]

La Resolución N° 2476/2013

Claudia Bracchi- Leonardo Troncoso[15]

La Educación Física como Modalidad de Sistema Educativo Provincial acompañó los cambios y propuestas generados en la Educación Secundaria a partir de las Leyes Nacional de Educación N° 26206/06 y Provincial de Educación N° 13688/07.

El mandato a la Educación Secundaria de cumplir con la prolongación de la educación común y la obligatoriedad de seis años generó la necesidad de introducir cambios tendientes a mejorar la calidad de los aprendizajes, como también, la estructura y organización del sistema.

De este modo, se reformularon normativas existentes y se elaboraron nuevas, como el Reglamento General de Instituciones Educativas, el Régimen Académico para la Educación Secundaria y los Diseños Curriculares del Nivel, entre otras.

En este marco, la Jurisdicción asumió el desafío de lograr la inclusión, la permanencia y la acreditación de todos los estudiantes bonaerenses, entendiendo a cada joven como sujeto de derecho.

Una escuela para todos y todas requiere comprender "que no hay una única manera de ir a la escuela secundaria y que la escuela necesariamente tiene que revisar su modelo organizativo y su diseño curricular, redefinir el tiempo y el espacio escolar, construir su identidad." (DGCYE, 2009)

La Resolución 12231/93 que pautaba la organización de las clases de Educación Física en la ex Escuela Media –no obligatoria, con una estructura selectiva y preparatoria– todavía seguía en vigencia, habiendo atravesado toda la reestructuración del sistema a partir de la Ley Federal de Educación, y ahora con las leyes Nacional y Provincial de Educación, resultaba muy necesario elaborar conjuntamente entre ambas Direcciones junto a la Dirección Provincial de Gestión Privada (DIPREGEP), la Dirección Provincial de Educación Técnico Profesional, una nueva Resolución que se encontrara en sintonía con los lineamientos de la política educativa vigente.

---

14. Esta resolución que llevan adelante los equipos de la Dirección Provincial de Educación Secundaria y de la Dirección de Educación Física es parte de la batalla cultural y conceptual que se viene dando en el nivel secundario. Cambios que generan condiciones de ampliación de derecho, cambios que dejan atrás al paradigma selectivo, al paradigma biologicista, para ir construyendo colectivamente una escuela secundaria obligatoria y para todos, con eje en la enseñanza, profundamente democrática, con igualdad para todos los jóvenes. Este apartado se elaboró con los aportes de María José Draghi, Marcelo Hernández, Liliana Mosquera y los equipos técnicos.

15. Directora Provincial de Educación Secundaria y Director de la Modalidad de Educación Física, ambos de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

Para poder alcanzar la inclusión con calidad educativa en donde la enseñanza construya un espacio que reconozca las prácticas juveniles, logrando el derecho de los estudiantes a la formación corporal y motriz con su asistencia efectiva en la clase y al mismo tiempo, pensando en diferentes modos de estar en la escuela, se requirió poner en análisis los aspectos institucionales que derivaban de la aplicación de la Resolución 12231/93, referidos a la clase de Educación Física.

Entre los aspectos institucionales a revisar, resultaron determinantes:

- Exenciones a clase por salud, trabajo y distancia: Estas estaban planteadas para una época donde la perspectiva disciplinar de la Educación Física ponía el foco en el rendimiento físico y deportivo, posibilitando recuperar los contenidos de la clase en un examen final de destreza física y/o deportiva.

  Con la actual política educativa, la Educación Física se constituye en una materia curricular de la Educación Secundaria Obligatoria, por lo tanto, su enseñanza y acreditación son imprescindibles para este nivel de enseñanza. En este sentido, las exenciones a sus clases atentan contra el derecho de los estudiantes a la formación corporal y motriz. Además, las normativas actuales posibilitan modos de elaborar un plan de continuidad pedagógica para los estudiantes con alguna dificultad de asistir.

- Clases a contra turno y fuera del ámbito de la escuela: El contra turno se sostuvo en la Resolución 12231/93, heredado de la transferencia de las Escuela Nacionales y fue sostenido para la Educación Polimodal que tampoco era obligatoria.

  En los contextos actuales, se plantea como un obstaculizador de las trayectorias educativas, ya que genera algunas dificultades de espacio y tiempo para la asistencia de los estudiantes a clase.

  En el relevamiento territorial realizado por las Direcciones Provincial de Secundaria y la Dirección de Educación Física se detectaron elevados índices de ausentismo a las clases de Educación *Física*, lo que produjo que más del 60% de los estudiantes no acreditaran la materia en 2012. El contra turno fue una de las tres primeras causas de ausentismo de los estudiantes a las clases, junto con problemáticas personales y familiares de los estudiantes y las propuestas pedagógicas poco significativas que quitan motivaciones genuinas para su asistencia.

- La organización de la clase con grupos divididos por sexo: Esta organización de grupos separados por sexo, obedecía a una concepción de la Educación Física biologicista y deportivista, que ponía el énfasis en las diferencias morfológicas y fisiológicas, y en las diferentes necesidades e intereses deportivos de los estudiantes de cada sexo.

  Esa concepción se pretende superar a partir de las actuales definiciones curriculares donde se plantea una Educación Física humanista y social que desarrolle la corporeidad de los sujetos de manera crítica, solidaria y responsable del bien común.

Habilitar la posibilidad de tener la clase dentro de la jornada escolar implica el abordaje de la propuesta pedagógica con integración de género. La clase de Educación Física mixta tiene algunos antecedentes:

Principalmente son para destacar, las Escuelas Secundarias con la Orientación en Educación Física (ESOEF) propuestas e iniciadas en la Provincia de Buenos Aires en el año 2010, que poseen todas las materias dentro de la jornada escolar. Dichas ESOEF tienen una carga horaria importante de materias de la formación específica que refieren a prácticas ludo-motrices, deportivas, atléticas, gimnásticas y expresivas, acuáticas y en el medio natural, todas desarrolladas con los grupos mixtos. Un dato muy importante de esta Orientación es justamente el alto índice de permanencia de los estudiantes en la escuela.

Los profesores de las materias de la Orientación en Educación *Física* han expresado que las clases mixtas y la integración de género en la clase, lejos de impedir la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes contenidos de las materias específicas, han aportado un intercambio valioso y la constitución de una grupalidad que fortalece las trayectorias educativas de los jóvenes.

Existen otros antecedentes de conformación de grupos mixtos:

- Escuelas con los ex 7mos mixtos habilitados por la propia Resolución 12231/93 bajo la figura de excepciones avaladas por los Inspectores e incluso otros cursos de escuelas técnicas de la Provincia.
- Escuelas de Jornada Completa desde el año 2000, con los ex 7mos, en algunas instituciones, incluso las Jornadas Completas implementada en los ex 7mos, 8vos y ex 9nos.
- Escuelas de Jornada Extendida desde el 2004 destinada a los antiguos 7mos, 8vos y 9nos que luego conformaron la Educación Secundaria *Básica*.
- Escuelas en contextos rurales y de islas con los pluriaños.
- Las clases de Educación Física en los Centros de Escolarización para adolescentes y jóvenes (CESAJ), propuesta desarrollada por la dirección provincial de Educación secundaria a partir del año 2008.

La nueva Resolución N° 2476/13 para la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria

La Resolución N°2476/13 se construye entonces en base a tres supuestos:

- El derecho a la formación corporal y motriz de todos/as los/as estudiantes.
- La atención a la grupalidad y la diversidad.
- La consideración a la perspectiva de género.

La misma permite a los equipos de supervisores, directivos y docentes modificar los modos de organización de la clase de Educación Física en la escuela secundaria, para lo cual indica y habilita nuevas conformaciones de grupos de clase, horarios y lugares de trabajos, entre otras prescripciones.

Teniendo en cuenta que se trata de un cambio importante en la cultura escolar, las Direcciones de Secundaria y Educación Física establecen una implementación paulatina pero efectiva que "tenga en cuenta los distintos contextos en los que cada escuela secundaria se ha desarrollado, las condiciones en las que los docentes enseñan, las particularidades de esta enseñanza y las diversas historias personales y biografías escolares de los estudiantes" (DGCyE, 2009).

La implementación de esta Resolución en la clase de Educación Física durante el año 2014 generó algunas resistencias y cuestionamientos, en general vinculados con una concepción que considera al cuerpo como un instrumento, un objeto orgánico que, como tarea pedagógica, se propone entrenar y disciplinar, además de enseñar reproductivamente técnicas gimnásticas y deportivas estandarizadas. De esta manera, pone en tensión supuestos, representaciones y contenidos sobre el cuerpo, la subjetividad y las prácticas corporales, que han sido inscriptos en la biografía personal, la formación de inicio y en el ejercicio de la función docente de todas las materias.

Sin embargo, *la mayoría de los docentes reconocen la importancia de problematizar en la clase las perspectivas de derecho y de género,* la discusión respecto de la *vivencia interna e individual del género* que puede corresponder o no con el sexo asignado, la percepción personal del cuerpo y *la construcción de la identidad de género y la orientación sexual.*

Superar las divisiones que se han instituido y se instituyen aún en la escuela como naturales, aquellas que refieren a sujetos masculinos y femeninos, requiere de estrategias docentes que faciliten la comprensión y aceptación de la diversidad. Aprender a ser varón y a ser mujer, a ser heterosexual pero también a no ser homosexual, ni lesbiana, ni travesti, entre otros, siguen siendo representaciones y significaciones que se construyen socialmente, igual que el cuerpo, definen lo que hegemónicamente es aceptado o no y refuerza el desprecio por la diferencia (Alonso, 2007). Por lo tanto, *el abordaje de la perspectiva de género y de derecho en la clase de Educación Física* a través de las prácticas corporales, incide en la identidad de los jóvenes y en la construcción ciudadana, cultural y social.

El recorrido realizado a lo largo de todo este artículo da cuenta de cómo se están llevando a cabo los cambios en el nivel secundario, nivel de enseñanza que comprende distintas complejidades, atraviesa diversas tensiones pero se encuentra ante importantes desafíos y oportunidades.

La ampliación de derecho como marca de estos tiempos, hace que no solo se vayan generando condiciones para que todos los y las jóvenes estén en la escuela aprendiendo, sino que el tema que nos convocó en este trabajo sobre la perspectiva de género, se encuentre no solo expresada en la legislación vigente sino en la definición e implementación de políticas públicas en las distintas áreas del Estado, entre ellas el campo de las políticas educativas que, como pudimos observar, se está llevando a cabo en la vida cotidiana de las escuelas y de quienes habitan en ella.

Los cambios en el sistema educativo requieren de tiempo para poder ver sus resultados pero no cabe duda, con los avances y logros alcanzados, que vamos caminando en el sentido propuesto y esperado.

Referencias bibliográficas

ALONSO, G. y otras (2007) *Espacios escolares y relaciones de género.* Editorial El Colectivo.

BRACCHI, C. (2014) "La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad". *Revista Novedades Educativas*, N° 283, Julio 2014. Buenos Aires.

BRACCHI, C. y PAULOZZO, M. (coords.) (2008) "Marco general para la educación secundaria". En: *Diseños curriculares para la Educación Secundaria.* La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.

BRACCHI, C. y GABBAI, M.I. (2013) "Subjetividades Juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho". En: Kaplan, C. V. (dir.) *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la Escuela.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

DGCyE (2009). *Diseños Curriculares para la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires, 2007-2010. Diseño Curricular Ciclo Superior.* Resolución N° 3828/09. Disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/default.cfm].

DGCyE (2011). *Régimen académico para el nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires (escuelas secundarias orientadas, secundarias técnicas y secundarias agrarias, gestión estatal y gestión privada).* Resolución N° 587/11. Disponible en: [http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/default.cfm].

ERIBON, D. (2011) *Reflexiones sobre la cuestión gay.* Barcelona: Anagrama.

FAINSOD, P. (2008) "Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas". En: Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) Quilmes: Paidós.

KAPLAN, C.V. (2013) *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela.* Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

KAPLAN, C.V.; BRACCHI, C.; GABBAI, M.I y STERCHEIN, N. (2014) *Violencias y Escuelas: Otra mirada sobre las infancias y las Juventudes.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

SCHARAGRODSKY, P. (2014) "Dime como te mueves y te diré cuál es tu 'sexo': discurso médico, educación física y diferencia sexual a finales del siglo XIX". En: Barrancos, D.; Guy, D. y Valobra, A. (eds.), Buenos Aires: Biblos.

SOUTHWELL, M. (2011) "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato". En: Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* Rosario: Homo Sapiens.

Leyes educativas nacionales y provinciales

Ley de Educación Nacional N° (26206/06).

Ley de Educación Provincial N° (13688/07).

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (26061/05).

Ley de promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes (13298/05).

Ley de Educación sexual Integral (26150/06).

Ley de Identidad de Género (26743/12/10).

Identidades y diversidades de género en la escuela. Desafíos en pos de la igualdad[1]

Eliana G. Vasquez[2]
Claudia A. Lajud[3]

1. Introducción

Empezaron el jardín, y fue ahí donde más difícil se te hizo, te enfrentaste al mundo que hay fuera de casa y donde está muy acentuado el ser nena, el ser varón. Los primeros meses fuiste descubriendo a las demás nenas. Las mamás en la puerta me decían que sus hijas sólo hablaban de vos, que las peinabas, jugabas en el rincón de la casita a las muñecas y estabas todo el tiempo rodeado de nenas. Un día se me acercó una mamá que me dijo: _Tu hijo es un Don Juan, siempre está con las nenas.
Y yo pensaba: si supieran que desea ser una nena más. (Mansilla, 2014: 39)

El jardín se te iba complicando cada vez más porque no solo estabas todo el tiempo rodeado de nenas, sino que querías hacer las cosas que hacían como, por ejemplo, formarte en la fila con ellas; el problema venía cuando la señorita te sacaba y te ponía en la fila de los varones.
Todos tus dibujitos eran en color rosa y solo dibujabas princesas y nenas. Salías llorando a menudo porque te trataban como varón.

---

1. Colaboraron en la elaboración del presente trabajo: Paola Viviana Santucci, Prof. en Sociología, y Lucía Trotta, Lic. En Sociología, ambas docentes e investigadoras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, e integrantes del Equipo técnico de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
2. Lic. en Trabajo Social, docente e investigadora de la Facultad de trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Directora de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
3. Lic. en Antropología Social, Coordinadora de Chesida, Grupo de Extensión Universitaria FACSO/UNICEN. Subdirectora de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

El gran tema era cómo explicarte que vos eras un varón físicamente y con documentos que decían que eras un varón. Entonces empecé a decirte que eras una nena especial y que nadie en el jardín se había dado cuenta" (Mansilla, 2014: 41)

El relato de ese fragmento de la vida de Luana nos lleva a preguntarnos por lxs alumnxs que esperan recibir las instituciones educativas. Nos lleva a pensar qué capacidades tienen las instituciones de ver aquello que no entra dentro de los estereotipos y los rituales establecidos; dentro de una arquitectura escolar que fue diseñada para separar; con una distribución espacial que asigna a algunos unos lugares y a otras otros; y un modelo pedagógico que invisibiliza lo diferente. La experiencia educativa de Luana nos invita a reflexionar sobre todxs aquellxs sujetos que, por no ajustarse a lo establecido por la institución, se quedaron sin la posibilidad de construir una trayectoria dentro del sistema educativo.[4]

En este sentido, este trabajo se propone historizar los distintos paradigmas que regularon la sexualidad en la escuela y los aportes que desde la perspectiva de género tensionan las instituciones, en los últimos años, en pos de problematizar situaciones y condiciones ampliatorias de derecho, en términos de igualdad de trato y oportunidades y de reconocimiento de las diversidades.

El tema que aborda este capítulo constituye una de las *preocupaciones* que actualmente *ocupa* a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, al inscribir las definiciones de política educativa de la Modalidad en el marco de una política del cuidado y de respeto por los derechos de los niños, niñas y adolescentes[5] contemplando siempre un abordaje desde la perspectiva de género, con el firme propósito de promover la construcción, en el escenario escolar, de relaciones igualitarias entre los géneros.

Comenzamos este relato con la historia de Luana porque nos interpela a la construcción colectiva de instituciones que alojen la diversidad y que sean capaces de dar la bienvenida a todxs. Una escuela dispuesta a incluir a todos los posibles. Una escuela que asuma el desafío de reconocer a todxs.

---

4. La edad promedio de la población trans apenas supera la mitad de la expectativa de vida del resto de la población, lo que indica el alto grado de vulnerabilidad a la que está expuesta esta población, siendo muchas veces desde temprana edad, expulsada tanto de los propios contextos familiares como institucionales (salud, educación, seguridad social, trabajo) (ATTTA-FALGBT, s/f: 5). En este sentido, las referentes trans, Marcela Romero y Claudia P. Baudraco (ATTTA-FALGTB, s/f: 6) plantean que "en materia de educación, por ejemplo, las personas trans no logramos concluir nuestros estudios debido al estigma y la discriminación que sufrimos por parte de las autoridades educativas, muchas de nosotras y nosotros ni siquiera finalizamos los estudios primarios, ocurre que es muy doloroso escuchar la burla de los compañeros y el menosprecio de los docentes".

5. De a hora en adelante NNA.

2. Género y educación

De socializaciones diferenciales y construcción de desigualdades

Los sistemas educativos en la modernidad se configuraron sobre la idea de materializar la igualdad, en tanto valor estructurante de las sociedades modernas, al mismo tiempo que tendieron a ofrecer experiencias desiguales a niñas y niños y cumplieron un rol central en la formación y fortalecimiento de estereotipos sexuales (Subirats, 1994).

En Argentina, la Ley 1420 contenía elementos progresistas en sus definiciones sobre lo femenino y lo masculino, aunque claramente delimitaba en el nivel primario espacios curriculares específicos para la mujer, vinculados a lo doméstico, destinando para el varón el ámbito del entrenamiento militar y lo público. Esta segregación se intensificaba en el nivel medio, que oficiaba como puerta de entrada a los estudios universitarios y al ejercicio de las profesiones para ellos, mientras que relegaba a la escuela normal para la formación docente a ellas (Morgade, 2005).

A lo largo del siglo XX, se fue incrementando el acceso igualitario entre mujeres y varones a los distintos niveles del sistema educativo, y también las tasas de escolarización en todos los niveles. Esta inclusión formal en el ámbito educativo no significa, sin embargo, que no subsistan presupuestos que tienden a justificar la desigualdad y una socialización diferencial por género que construye y refuerza estereotipos y preferencias (Subirats, 1994).

Esta socialización diferencial se expresa en distintos ámbitos de la educación y modela fuertemente el curriculum formal, el curriculum oculto y el curriculum omitido, permeando las prácticas de los actores educativos. De esta manera en la escuela *se aprende* a ser mujer y *se aprende* a ser varón (Morgade, 2001). Respecto de esta cuestión, Carina V. Kaplan y Gluz señalan:

> La escuela no es neutra respecto de los patrones de género. En la vida cotidiana del aula tiene lugar un proceso de construcción de un orden pedagógico que contribuye a definir y conformar 'sujetos femeninos o masculinos' a través de la transmisión de un caudal específico de definiciones, relaciones y diferencias de género que van pautando lo permitido y lo prohibido, definiendo lo normal y lo desviado para cada sexo. Es decir, este sujeto 'educando' no es neutro respecto del género. (Kaplan y Gluz, 2000: 30)

En este sentido, en la escuela se hace carne un proceso de discriminación femenina, entendida como el fenómeno mediante el cual se perpetúan prácticas sociales que generan identidades sexistas. Es decir identidades que segregan a la mujer al mundo de lo privado y al cuidado de los otros, mientras que al varón al mundo de lo público y de la producción, fomentando la rigidización de los roles de uno y otro sexo (Guerrero, 2005). Algunos autores incorporan

al análisis de este fenómeno la idea de educación sentimental diferencial por sexo, que se expresa en múltiples dimensiones de la cotidianeidad escolar: en la asignación de distintos roles dentro del aula, en los cuentos y lecturas, en los juegos, en el lenguaje, en la separación por materias, etc., que tienden a relegar a las mujeres al polo identificado con la debilidad, la pasividad, la dependencia, la motricidad fina, la delicadeza, mientras que desarrollan en los varones capacidades vinculadas a ser independientes, tener iniciativa, personalidad propia, gusto por la aventura, todas importantes para la vida productiva y esenciales para promover liderazgo (Guerrero, 2005). De este modo los logros de las mujeres se identifican como una excepción a la regla y el éxito de los varones se inscribe en un orden de lo natural.

Como vemos, este proceso de socialización diferencial por género atraviesa las prácticas curriculares en tanto configuraciones discursivas del discurso pedagógico hegemónico y constructoras de la subjetividad, tanto como el orden del curriculum oculto (Hernández y Reybet, 2006).

En palabras de la especialista Adriana Marrero:

> (...) parece desprenderse la existencia de un fuerte consenso sobre el hecho de que las instituciones educativas crean y refuerzan, a través del currículum oculto, estereotipos diferenciales de género, que afectarán para siempre la percepción que las mujeres y los varones habrán de tener de sí y de los demás en sus trayectorias escolares y laborales futuras. (Marrero, 2006: 55)

Algunos autores postularon la idea de *dispositivos pedagógicos de género* para dar cuenta cómo las formas de interacción, los roles, los formatos de participación, los juegos del lenguaje, los usos del espacio, etc., construyen interpretaciones y clasificaciones idealizadas y esencialistas respecto a lo que es ser varón y lo que es ser mujer con base en categorías de oposición jerárquica. Estos dispositivos actúan en el plano de los imaginarios, de las interacciones y en el plano material, que derivan en formas concretas de subjetivaciones de género (García Suárez y Muñoz Onofre, 2009).

De construcciones binarias y sexualidades en el closet

La modernidad se caracterizó por construir sistemas dicotómicos de pensamiento en los que uno de los polos asume la carga negativa y el otro una mayor valorización conduciendo a una jerarquización de las partes. De allí el par femenino-masculino que colabora en una construcción que hace de diferencias biológicas, desigualdades sociales.

Los pares dicotómicos racional/emocional, varón/mujer, heterosexual/homosexual, blanco/negro son ejemplos claros de esta organización binaria de la cultura occidental. En el escenario educativo, el discurso pedagógico moderno realiza operaciones de clasificación, ordenamiento, normatización, regulación, y produce un lenguaje escolar centrado en el silenciamiento de

algunas voces y la habilitación de otras, produciendo operaciones de inclusión/exclusión desde el lenguaje escolar (Lopes Louro, 2000). En la cotidianeidad escolar, esto se expresa en la negación y exclusión de lo femenino por un lado, y la visibilización de lo femenino anclado a ciertos estereotipos, por otro.

Es decir, se expresan en las aulas y el escenario escolar mecanismos sociales y de poder mediante los cuales se construyen representaciones y prácticas de lo femenino y lo masculino ordenando a los sujetos en estructuras dicotómicas con dos opciones posibles: nena/nene.

La escuela, entonces, como una institución de la modernidad, se encuentra fuertemente involucrada en la producción y reproducción de este imaginario social-genérico y es precisamente la sexualidad el terreno político donde se disputan los sentidos en relación al deber ser varón/mujer, legitimando unos modos de existencia por sobre otros (Morroni, 2007).

En este sentido, así como el pensamiento occidental moderno no reconoce otras formas posibles de construcción de las identidades; la escuela tendió a negar y expulsar todo lo que no se inscribiera en una manera dual de habitar el mundo.

El perfil biomédico y centrado en la prevención, que atravesó los currículos e intervenciones escolares a lo largo del siglo XX, tendió a articular las identidades de género a un único modelo de identidad sexual: la heterosexual, y a pensar a todo lo que no encajara en este molde desde la anormalidad (Morgade, 2005).

Algunas autoras (Lopes Louro, 2000; 2004) que abordaron el tema de las identidades sexuales observan que en las escuelas pervive una *pedagogía del closet*, esto es, una pedagogía constituida sobre el ideal de pureza y que impone modelos de identificación hegemónicos con un consecuente enclosetamiento de las diferencias.

A partir de lo observado en situaciones que se han presentado en las instituciones educativas, podemos señalar que una de las primeras indicaciones que suele dar la escuela ante el pedido de reconocimiento de la identidad de género autopercibida y adoptada por las personas es la solicitud de estudios médicos, psicológicos o psiquiátricos, muchas veces con altos costos y victimizando a la persona involucrada. Por otro lado, también es habitual exigir una adecuación del DNI para llamar a la persona por el nombre que ha elegido en virtud de su nueva identidad de género. Otro mecanismo que las instituciones suelen adoptar es pedir el uso de ropa "neutra" y llamar a la niña/o o adolescente por el apellido, generando un trato desigual con el resto de las/os estudiantes; o proponer como opción el uso de los baños de los profesores o de personas con discapacidades en lugar de permitir acceder al baño del género autopercibido. Entendemos que estas situaciones suceden, a partir de una vigencia histórica donde la palabra de lo médico o lo jurídico tiene una relevancia preponderante por sobre lo subjetivo y cuando las instituciones no

se disponen a mirar las diferencias, la diversidad, lo heterogéneo, que habla de una realidad compleja que ya no es posible invisibilizar.[6]

En palabras de la autora mencionada anteriormente:

> El silenciamiento sobre las 'nuevas' identidades y prácticas sexuales y de género constituye una forma de representarlas. Una forma donde se las margina y deslegitima. No podemos olvidar que el silencio y la omisión suponen, casi siempre, tomar partido del lado de quien está ganando la lucha, de aquellos que tradicionalmente ejercen el dominio. (Lopes Louro, 2000: 96-7)

La sexualidad en la escuela

Históricamente y de la mano de un paradigma que restringía la sexualidad y las relaciones interpersonales al ámbito de lo privado, la educación sexual tendió a aparecer como un asunto privado que se delegó a las instituciones educativas muy recientemente.

En el marco de una alianza entre la familia y la escuela que delimitaba claramente la educación sexual bajo la órbita de la primera, recién apareció tibiamente en la segunda, de la mano del modelo biologicista, y todas las temáticas vinculadas con la sexualidad estuvieron ausentes de la formación docente por décadas (Morgade, 2006).

Desde el paradigma biologicista se ancla la sexualidad a la genitalidad y a un abordaje curricular centrado en la anatomía de la reproducción, en un continuo mecanicista que va desde la reproducción de las plantas a los animales y a los seres humanos. Desde este punto de vista se produce una biologización de las prácticas humanas ocultando otras dimensiones que se involucran en la sexualidad y poniendo énfasis en aquellos aspectos vinculados con las amenazas, los riesgos y los efectos no deseados de la sexualidad.

Este modelo centrado en lo biológico se articula en algunos casos con un modelo moralizante, es decir:

> ...un abordaje que enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de sexualidad y, con frecuencia las encara desde una perspectiva que retorna más los sistemas normativos (el deber ser) antes que los sentimientos y las expresiones reales de los/as jóvenes (...) Pone especial énfasis en el control mediante la abstinencia. (Morgade, 2006: 42-43)

Así este paradigma restringe la sexualidad a la dimensión biológica, lo que se traduce en un tratamiento pedagógico dentro de áreas específicas (las ciencias naturales y biológicas), y que en la mayoría de los casos está acompañada

6. Esta invisibilización no se restringe a la dimensión de la identidad y la orientación sexual sino también por ejemplo a las configuraciones familiares, cuando lo normal fue entendido en términos de padre-madre e hijos, dejando por fuera cualquier otra alternativa.

por una organización institucional y curricular sexista (las nenas por un lado, los nenes por otro) y la legitimación de un saber, el saber médico-biológico, representado muchas veces en figuras especialistas extra escolares que llegan a la escuela a transmitir un saber.

Vemos entonces que el paradigma permea la definición del currículo pero también el currículo oculto, así como el omitido. En este sentido, el enfoque biologicista si bien habilita la introducción de la sexualidad en la escuela, lo hace desde un lugar que termina por reforzar las relaciones de poder hegemónicas (Morgade, 2006).

Tanto el modelo moralizante, que pone énfasis en la sexualidad solamente vinculada con los fines reproductivos a partir de los valores judeocristianos, como el modelo biologicista, que a través de un discurso científico hace hincapié exclusivamente en la prevención de las consecuencias de las relaciones sexuales, no nos permiten pensar en el desarrollo de una sexualidad plena como parte de una vida saludable donde se enmarca el ejercicio de una sexualidad responsable.

Por todo lo planteado anteriormente, la sexualidad se ha constituido históricamente como un tema tabú en nuestra sociedad, que provoca silencio por parte de los adultos, favoreciendo la configuración de estereotipos, representaciones y prejuicios sin poder ser revisados colectivamente. La educación que han recibido los adultos cuando eran niños/as se orientó a ubicar la sexualidad como un tema privado, que no debía ser abordado socialmente. Este hecho ha traído importantes consecuencias en la formación de la sexualidad y en el modo de vinculación de las personas a lo largo de la historia. Tal como sostiene Morgade (2006), relegar la educación sexual al ámbito privado tiene una connotación ideológica. Bajo el lema: "de esto no se habla", no se reconoce que toda educación es sexual. Por eso, sostenemos que la omisión también es una forma de educación.

3. El aporte de la perspectiva de género para escuelas más inclusivas y respetuosas de la diversidad

En el marco de avances respecto al reconocimiento de los derechos de minorías y de visibilización creciente de las relaciones desiguales entre varones y mujeres, la perspectiva de género se presenta en la actualidad como una herramienta indispensable de abordaje complejo e integral de las problemáticas y los vínculos sociales. Parte de un amplio y denso corpus teórico heredado de las corrientes feministas, el género en tanto categoría relacional nos invita a indagar en los determinantes sociales y culturales que habilitan la producción y reproducción de las desigualdades en una sociedad patriarcal.

Se entiende la perspectiva de género como un enfoque que considera lo femenino y lo masculino como construcciones socio-históricas, cuestionando

la naturaleza biológica de las mismas. Es la cultura la que asigna características de feminidad o masculinidad y construye "lo femenino" y lo "masculino" más allá de los rasgos anatómicos y fisiológicos de las personas. Las actitudes y comportamientos diferenciados que se espera de las mujeres y los varones forman parte de condicionamientos sociales construidos. Por ello, estos roles adquiridos socialmente van variando de acuerdo a los momentos históricos, y conforman representaciones colectivas, que se jerarquizan de manera desigual, en favor de lo masculino y subordinando el lugar de la mujer.

La perspectiva de género, no se ocupa solo de las mujeres:

> se postula relacional y permite superar la construcción binaria de lo masculino y lo femenino para pensar las condiciones de su formulación y cuestionamiento de sus ideas y el modo en que se producen y conceptualizan otras identidades sexuales y genéricas... (gays, lesbianas, transexuales, travestis, transgénero, bisexuales e intersex). (Elizalde *et al.*, 2009: 37)

La misma nos aporta una mirada que colabora en la desnaturalización de nuestras prácticas y concepciones. Siguiendo a Larrosa:

> ...conseguir ese efecto de extrañeza, de desfamiliarización. Se trata de suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas, por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones. (Larrosa, 1995: 13)

En el ámbito de las políticas públicas, implica un proceso de transversalización e institucionalización de modo que debe estar incluida en la convivencia cotidiana de los diversos espacios institucionales. Aprender a vivir con otros implica saber compartir a partir de un aprendizaje participativo, que tiene el poder de regular socialmente la convivencia. La escuela como instancia socializadora, compleja y dinámica –en la que coexisten en tensión, representaciones de género diversas– es un ámbito de lucha, resistencia y creación de normativas, valores y prácticas "legítimas", "normales" y "transgresoras". Más que un espacio cristalizado, la escuela puede comprenderse como ámbito que construye y reconstruye significados socioculturales y nuevos sentidos.

De allí que en las instituciones educativas, la perspectiva de género se convierte en una herramienta de análisis crítico que nos permite:

- visualizar y analizar aquellos dispositivos pedagógicos de género que mencionamos más arriba;
- problematizar las realidades institucionales que sostienen el sistema de relaciones asimétricas entre mujeres y varones y la desvalorización de modelos que se diferencian del mandato dominante heterosexual, patriarcal y sexista;

- desnaturalizar las prácticas, histórica y socialmente establecidas que se vuelven naturales en las interacciones sociales cotidianas a partir de instalar la pregunta ¿es posible volver "extranjero" eso que hacemos todos los días y se nos volvió natural?, y
- visibilizar las desigualdades sociales y fomentar igualdad en el trato y oportunidades entre varones y mujeres que nos permita avanzar hacia la construcción de identidades sexuales diversas y a la equidad de género.

Género y sexualidad

Lejos del paradigma biologicista, la Organización Mundial de la Salud define actualmente a la sexualidad como

> un aspecto central del ser humano, presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, el erotismo, el placer, la intimidad, la reproducción y la orientación sexual. Se vive y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

Cuando se aborda la sexualidad en la escuela desde la perspectiva de género se incorporan, no solo aspectos del orden de lo biológico, sino también las dimensiones sociales y culturales presentes en la construcción de la misma, lo que nos permite introducir la idea de desigualdad y las relaciones de poder que están presentes en esa construcción. También, nos permite pensar la sexualidad desde la perspectiva del derecho, reconociendo los derechos de todas y todos en cuanto al respeto por la diferencia, a la condenación de prácticas abusivas, a la igualdad y la no discriminación. Estos cambios en la forma de pensar el género y la sexualidad se dan en un contexto de ampliación de derechos y un nuevo marco normativo que lo legitima y profundiza.[7]

---

7. Dentro de la principal legislación de carácter internacional, nacional y provincial que aportan un marco legal a este cambio de paradigma se puede mencionar:
   - Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW);
   - Ley 23849/90 que aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño;
   - Ley 24417/94 de Protección contra la Violencia Familiar;
   - Ley 24632/96 de Aprobación de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra La Mujer –"Convención de Belem do Pará";
   - Ley Provincial 12569/01 de Violencia Familiar y Decreto Reglamentario 2875/05;
   - Ley Nacional 25673/03 de Salud Sexual y Procreación Responsable;

Cuando pensamos a la escuela no podemos concebirla desvinculada de la sociedad en la que está inmersa. Es decir, no podemos desconocer que estamos en una sociedad cuyo orden se sostiene sobre distintas desigualdades, entre ellas la desigualdad entre el varón y la mujer. La configuración cultural de nuestra sociedad sienta sus bases en esa diferencia y la escuela no se encuentra exenta. En la medida en que estas desigualdades se visibilicen es que se puede pensar en revertir esta configuración cultural.

En este sentido, es importante realizar una puntuación respecto de uno de los elementos que se deben considerar si se pretende interpelar el instituido; nos referimos a la presunción de heterosexualidad. Esta es uno de los inconvenientes o barreras cotidianas con las que debe enfrentarse un NNA. La vigencia de un modelo heteronormativo, lleva a que los distintos actores sociales se desempeñen dando por sentado que toda la población con la que tratan es heterosexual. Supongamos a una/un docente que toca el tema desde este posicionamiento, delante de supuestas/os alumnas/os heterosexuales, donde en el grupo no todas/os lo son. Y quien no lo es, aún no lo ha hecho público. Aquí hallamos una manera en que ese sujeto encuentra ahí un primer acto de discriminación, de no reconocimiento, de un adulta/o que da por sentado a partir de su discurso qué es lo "normal". Por lo tanto, lo que queda por fuera de esa "normalidad heterosexual" será considerado fácilmente como lo "anormal" o "patológico". Por ello, la presunción de heterosexualidad debe ser necesariamente revisada por toda/os los actores de la institución educativa. Así se facilitará entablar relaciones libres de prejuicios y estigmas, generando un clima de confianza institucional que seguramente habilitará a niña/os, adolescentes a recurrir, de creerlo necesario, al adulto/a de la institución educativa.

Este proceso implica acompañar a los sujetos en el camino de asumir la identidad autopercibida y la construcción de escenarios institucionales que habiliten el ejercicio autónomo de la identidad de género.

La institución escolar empieza a convivir con un marco legal que tensiona la heteronormatividad predominante en la escuela, como por ejemplo las leyes de Matrimonio Igualitario (26618) y de Identidad de Género (26743).

- Ley Provincial 13298/05 de Promoción y Protección de los Derechos de los Niños;
- Ley 26206/06. Ley Nacional de Educación;
- Ley 26061/06 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes;
- Ley 26150/06 de Educación Sexual Integral;
- Ley 13688/07 de Educación Provincial;
- Ley 26485/09 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales;
- Ley 26634/08 y 26842/12 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas.

En este sentido, una pedagogía que aborde y cuestione abiertamente el orden de género puede provocar la reflexión de NNA acerca de los comportamientos relacionales para dar lugar a pensar de manera diferente y en forma crítica las construcciones de género en el aula y en la sociedad en general.

Esta reflexión, que deseamos se produzca en el aula, necesita de la reflexión previa del equipo docente. Hasta qué punto cada una/o de nosotras/os estamos atrapada/os en una trama de creencias, expectativas y prácticas de género; cómo cuestionarlas en nuestro interior para lograr minimizar sus efectos en las relaciones cotidianas del aula y de la institución escolar. Para ello sería esperable tomar conciencia de que todas y todos somos reproductores de desigualdades. Por lo tanto, es preciso descubrirnos, es decir, analizar nuestra identidad, nuestras creencias y representaciones, nuestros prejuicios y nuestros pensamientos estigmatizantes. Es necesario conocernos, descubrir y develar los símbolos que transmitimos para transformarlos; "reflexionar sobre nuestros propios supuestos" (Guía para el Desarrollo Institucional de la Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación, 2012: 7).

4. La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS) y la perspectiva de género. Enfoque y principios orientadores de la acción educativa

El entramado complejo que caracteriza a la institución escolar crea la necesidad de formular ciertos principios que den cuenta de la implicancia que asume esta institución social en desnaturalizar las desigualdades y garantizar el derecho a ser quien cada persona desee ser. En este sentido, la perspectiva de género atraviesa todas las acciones impulsadas desde la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social y se convierte en una herramienta central para el reconocimiento de la diversidad y la identidad de género en el campo educativo.

Dentro de los principios que guían esta tarea cabe destacar:

- El **Principio de no discriminación**, que se complementa con el principio de igualdad, se constituye en un punto de partida para una escuela inclusiva y democrática. La no discriminación en tanto principio transversal se aplica a toda persona en relación con todos los derechos humanos y las libertades, y prohíbe la discriminación sobre la base de una lista no exhaustiva de categorías tales como sexo, etnia, género, entre otras.
- **El principio de reconocimiento del carácter social, político y cultural en el proceso de construcción de la identidad de género y sexual, sin dejar de considerar las relaciones de poder que se establecen.** En este sentido, las instituciones primarias de socialización dejan su impronta a través de normas, órdenes e ideologías que las sustentan. Por ello, es necesario poner en cuestión lo que aparece absolutamente naturalizado en las relaciones

sociales y que reducen la igualdad de trato y oportunidades en relación a la condición sexual y de género.

- **El principio de la transversalización como estrategia para institucionalizar el enfoque de género.** Para ello es necesario identificar y reflexionar sobre distintas dimensiones institucionales donde se ponen en juego la desnaturalización o el refuerzo de estereotipos y desigualdades. En este sentido, desde la Dirección se desarrolla un trabajo específico sobre violencia de género, en el marco de la prevención, teniendo como objetivo la reflexión y concientización, desde una perspectiva de derecho y de género. De allí que se promuevan acciones que busquen interpelar concepciones e ideas construidas y reproducidas culturalmente sobre el género femenino y las relaciones entre géneros. Con la convicción de que la violencia de género debe ser instalada como una fuerte preocupación y debe ser abordada de manera planificada y sistemática, en todas las instituciones educativas.

Dentro de estas dimensiones es central reconocer:

- Una **dimensión organizacional/administrativa/comunicacional** que si no se revisa contribuye a la desigualdad y a la opresión desde una educación sexista y heteronormativa. En esta revisión es fundamental propiciar la construcción de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) que fortalezcan la igualdad de trato y oportunidades y promover instituciones libres de estigma y discriminación, así como también, los Centros de Estudiantes y otros espacios colectivos de democratización como las Mesas de Participación Juvenil, en el caso de las Escuelas Secundarias. Con respecto a las Escuelas primarias, cabe destacar la participación en la elaboración del nuevo Régimen Académico desde un enfoque de género y respetuoso de las diversidades.
- La **dimensión curricular**, en tanto se deben asegurar Diseños Curriculares, estrategias didácticas y recursos educativos que sirvan para aumentar en los/as alumnos/as la comprensión y el respeto por la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género. Es así como todos los Diseños Curriculares de los Niveles de Enseñanza consideran en sus contenidos y orientaciones didácticas aspectos relativos a la Perspectiva de Género.
- La **dimensión de la formación docente**, porque es preciso diseñar estrategias de formación y participación, para el desarrollo profesional y el desarrollo curricular, que le permita a los/as docentes en servicio analizar la diversidad y asimetrías de género en los procesos educativos.
- La **dimensión de las prácticas cotidianas** involucra una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, e incluye la posibilidad de resignificar la práctica cotidiana desde el análisis crítico en términos de relaciones de poder, de desigualdades instituidas socio-culturalmente y reconocimiento de las diversidades. Contempla un proceso transformador de las relaciones

sociales y de la realidad escolar. Al institucionalizar el enfoque de género se apunta a desnaturalizar los roles estereotipados que han estado históricamente instituidos, para habilitar a los NNA en la igualdad de trato y oportunidades.

- **El Principio de reconocimiento y restitución de derechos de cada una de las personas que habita la escuela.** Es primordial establecer vínculos de confianza para el reconocimiento mutuo, propiciando un reconocimiento recíproco entre todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa, en sus semejanzas y sus diferencias, estableciendo relaciones diferentes con códigos y valores propios de cada campo relacional. Esto implica, a su vez, la construcción de un reconocimiento mutuo entre escuela y familias como un nudo central del trabajo para la institución educativa. Dicho reconocimiento deberá incluir el reconocimiento de los propios límites y debilidades, junto con la necesidad que se tiene del/a otra/o para llevar a cabo la tarea común.

5. Tiempos de oportunidades y desafíos

> Hoy tuve una reunión en el jardín con tu señorita, la directora y la psicopedagoga (...). Dijeron que iban a empezar a cambiar la manera en que trataban a los niños en general. Por ejemplo, en lugar de decir: ´las nenas a lavarse las manos´, los van a nombrar por grupos, están dispuestos a cambiar formas y maneras que hace años están instaladas en la educación y eso es buenísimo. El tema de hacer hincapié en separar a las nenas de los varones y del rosa y el celeste es de toda la vida, pero hoy en día todo ha cambiado, y se han dado cuenta a partir de vos de que hay niños o niñas que no encajan en ningún lado; para formarse en la fila de los varones, se sienten niñas y para la fila de las nenas, son biológicamente varones (...). Antes era peor, la gente era más cerrada, la única diferencia es que hoy en día hay leyes y derechos que tienen los niños, que hay que respetar y uno de ellos es el derecho a la identidad. (Mansilla, 2014: 77-78)

El relato con el que iniciamos este artículo nos introducía a la experiencia de Luana y su familia al momento de continuar su proceso de socialización en la institución escolar. A flor de piel quedan expuestas las emociones, sentires, pesares y angustias que significó para ella y su entorno cercano, ampliar su ámbito de relaciones. Estamos ante una escena donde se hace manifiesta la tensión entre el derecho a asumir la identidad autopercibida versus la gramática institucional que se estructura a partir de la bipolaridad genérica masculino/femenina.

Una aproximación a la historización de modelos pedagógicos desarrollados y aún vigentes en las escuelas, sobre la atención a la sexualidad y a la construcción de modelos genéricos, nos permitió visualizar la contradicción

de una política educativa que apunta a la igualdad en el acceso a la educación versus una política educativa que construye desigualdades pedagógicas a partir de una perspectiva y prácticas sexistas.

Sin embargo, en el inicio de este apartado que pretende provocar algunas rupturas y delinear algunas aproximaciones a las necesidades, derechos y oportunidades de NNA, el relato elegido da muestras de una institución que es conmovida por la presencia de otrxs que no responden con sus rasgos de género a la alumna/alumno esperado.

Otra escuela para todxs es posible a partir de cuestionarse a sí misma en el marco de una sociedad patriarcal que se expresa en relaciones de desigualdad entre varones y mujeres, la escuela puede participar en la construcción de relaciones más igualitarias. De incorporar la perspectiva de género en la cotidianeidad de la escuela nos habilita a desnaturalizar jerarquías y mandatos, a identificar la arbitrariedad de un sistema desigual y a propender a la construcción de vínculos saludables, respetuosos de las diversidades y por ende escuelas que, alojando la diversidad, se construyan como espacios significantes de las trayectorias de todxs los actores de la comunidad educativa.

Desde el campo pedagógico tenemos que seguir reflexionando acerca de las construcciones discursivas que incluyen o eliminan identidades (Lopes Louro, 2004). Asumir desde la Institución Escolar, la tendencia a crear nuevas formas de relacionarnos con las otras y los otros y construir juntos una práctica educativa democrática, solidaria, no sexista y con equidad genérica.

> ...construir una nueva cultura del género que se base en la solidaridad entre hombres y mujeres como principio ético-político, que implique el reconocimiento del otro, de la otra, la defensa de la libertad y del poder personal y grupal para ambos géneros, la eliminación de jerarquías de un género sobre otro y la comprensión de todos y todas como ciudadanos del mundo, sin distinción de género, clase, región, nacionalidad o raza... (Lagarde, 1999)

Las instituciones educativas tienen hoy la oportunidad de realizar un trabajo intenso en relación a una situación que nos atraviesa como sociedad y que nos compromete en cuanto corresponsables adultos docentes, ya que sus diversas manifestaciones afectan directa o indirectamente los derechos de NNA y adultos/as.

La escuela, en este momento histórico y en el marco de la construcción de nuevas legalidades, tiene la oportunidad política de trascender la reproducción social de un sistema patriarcal para promover otras configuraciones relacionales. Para ello necesita poner en suspenso las categorías histórica y culturalmente hegemónicas y prestarse a oír cómo se nombra el sujeto a sí mismo, que dice de sí, cómo se comprende y cómo se ubica en términos relacionales en la institución. Que además esa forma de nombrarse, el significado que asume, lo que dice de sí mismo, no es una identidad cristalizada,

por el contrario, las identidades asumidas son significantes en tránsito, en construcción permanente que para expresarse necesitan de una gramática institucional que también se asuma dinámica, compleja, permeable para alojar la diversidad.

El desafío es construir nuevas herramientas institucionales que creen inteligibilidad, mediante un procedimiento de traducción de los nuevos marcos legales, de los movimientos sociales y del contexto histórico social para dar cuenta de las presencias que subvierten lo históricamente expresado desde el género en su manifestación bipolar (femenino/masculino) y desde el sexo (macho/hembra), dándole visibilidad en esta nueva gramática institucional a lo no esperado, a lo discontinuo, a lo que está por venir.

Referencias bibliográficas

Alonso, G.; Zurbriggen, R.; Flores, V.; Losso, M. y Dominguez, M. (2004) *De palabras y silencios: las identidades sexuales en la escuela.* Universidad Nacional de Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación.

Attta-Falgbt (s/f) Guía *para comunicadoras y comunicadores. Derecho a la Identidad Ley de identidad de género y Ley de atención integral de la salud para personas Trans.* Buenos Aires: Asociación de Travestis Transexuales y Transgéneros de Argentina/Federación Argentina de Lesbianas, Gays, Bisexuales y Trans. Disponible en: [http://www.lgbt.org.ar/archivos/folleto_identidad2_web.pdf].

Elizalde, S.; Felitti, K. y Queirolo, G. (coords.) (2009) *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas.* Buenos Aires: Libros del zorzal.

García Suárez, C. y Muñoz Onofre, D. (2009) "Devenir de una perspectiva relacional de género y cultura", *Nómadas.* Colombia: Universidad Central.

Guerrero, P. (2005) "Escuela y género: Una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en el contexto escolar", CIDE. Disponible en: [www.cide.cl/liderazgo].

Hernández, A. y Reybet, C. (2006) "Acerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas", *Anales de la educación común,* Tercer ciclo, Año 2 N° 4, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Kaplan, C.V. y Gluz, N. (2000) *Condiciones socio-culturales de las trayectorias escolares. Trayecto Formativo.* Buenos Aires: Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

Lagarde, M. (1999) "Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia", *Cuadernos Inacabados* N° 25. España: Editorial Horas y Horas.

Larrosa, J. (ed.) (1995) *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid: La Piqueta.

Lopes Louro, G. (2000) "La construcción escolar de las diversidades sexuales y de género". En: Gentili, P. (coord.) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad.* Buenos Aires: Santillana.

Lopes Louro, G. (2001) "Teoría *Queer*: una política pos-identitaria para la educación", *Cuadernos de Pedagogía Rosario* N° 9. Rosario: Laborde Editor, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.

Lopes Louro, G. (2004) "Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría queer como políticas de conocimiento". Ponencia presentada en la Mesa "Estudios gays y estudios feministas", del II Congreso Brasileño de Homocultura, Brasilia, DF Brasil.

Mansilla, G. (2014) *Yo nena, yo princesa. Luana, la niña que eligió su propio nombre.* Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Marrero, A. (2006) "El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género", *Revista Argentina de Sociología*, Año 4 Nº 7, Buenos Aires: Consejo de Profesionales en Sociología/ Miño y Dávila editores.

Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Morgade, G. (2005) "Lecturas de género y procesos educativos", *Revista Criterio* Nº 2309. Disponible en: [http://www.revista-criterio.com.ar/sin_categoria/lecturas-de-genero-y-procesos-educativos/].

Morgade, G. (2006) "Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela", *Novedades Educativas* Nº 184.

Morroni, L. (2007) "Generando géneros Cuestionamientos de las identidades genéricas desde la teoría feminista", *El Monitor* Nº 11, 5º época, Ministerio Educación, Ciencia y Tecnología.

Subirats Martori, M. (1994) "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", *Revista Iberoamericana de Educación,* Nº 6: Género y Educación. Disponible en: [http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.htm].

La escuela primaria, contra su destino de cuna de machos y princesas

Iván Thisted[1]
Mercedes Hirsch[2]

La escuela primaria en la batalla entre la diversidad y la homogenización, el contexto de las construcciones de género en la escuela

Muchos otros y otras pensaron la escuela del pasado y del presente, e incluso la del futuro. Existen innumerables artículos, investigaciones, libros y todo tipo de obras que revisan la historia de la escuela primaria, sus propósitos y sus objetivos a lo largo de un poco más de un siglo; tiempo en que construyó su discurso de esplendor y se afirmó como el modo de organización más difundido para la enseñanza de una serie de saberes socialmente validados, variables y no tanto, a lo largo del tiempo.

---

1. Profesor de geografía egresado de la Universidad de Buenos Aires a principios de los años 2000, escribió múltiples textos para editoriales escolares, variadas ponencias sobre la enseñanza de la geografía y la geografía escolar. Desde el año 2003 hasta el 2007 trabajó en la dirección de currículum de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; simultáneamente hasta ese año se incorporó a los equipos de gestión curricular de la Provincia de Buenos Aires en los niveles primario y secundario, donde aportó escribiendo diseños curriculares de geografía y economía. Participó en infinidad de capacitaciones para docentes, en la Provincia de Buenos Aires y en otras provincias. Hoy es docente en la Universidad de Buenos Aires y director de gestión curricular del nivel primario de la Provincia de Buenos Aires, desde donde se coordinó la escritura del régimen académico del nivel primario.
2. Profesora en Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires. Jefa de Trabajos Prácticos de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Antropología, investigadora y codirectora de equipos de extensión en la misma Universidad (PAE-ICA-FFyL-UBA). Dicta cursos de Capacitación Docente en el marco del INFoD-UBA. Es docente de terciarios y escuela secundaria y coordinadora del CAI-CIDAC. Forma parte del Equipo de Gestión Curricular Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Escribe sobre Enseñanza de la Antropología y sobre temáticas relacionadas con educación en contextos de desigualdad social y diversidad cultural.

Sin embargo, sí consideramos que se trata de una mirada interesante y novedosa sobre algunas cuestiones en la escuela, vinculadas con el género, pero también con una discusión más profunda en torno a la escuela, la diversidad y la desigualdad y las transformaciones impulsadas a lo largo de estos últimos años, algunas profundamente simbólicas.

La impronta homogeneizadora, largamente descripta en diferentes artículos y obras de especialistas, creemos que está fuera de discusión, así como sus anclajes en procesos históricos vinculados a la conquista y la construcción de un relato triunfador, de una "cultura" que se presenta superior por sobre otras, salvajes, vulgares, ni siquiera dignas de ser identificadas y por tanto simplificadas detrás de una generalización, la barbarie. De hecho, jamás fue negada ni discutida esta impronta homogenizadora, la Escuela es la historia de los Normales, de los maestros Normales y otras tantas cuestiones relacionadas con el lema tan conocido "civilización o barbarie", que resume, sin vueltas ni culpas, algunas ideas que subyacen a la matriz de construcción e identidad de esa Escuela.

Sin embargo, es posible volver sobre esta Escuela y considerar algunas cuestiones a las que, por decisión u omisión, se contribuyó, generando condiciones para la enseñanza de algunas prácticas que alcanzan a las cuestiones de género. Este trabajo busca revisitar la historia y la vida cotidiana de las escuelas para hacer visibles las prácticas a partir de las cuales se les enseñó a niños y niñas, a construir una nación para la Argentina de inicios de siglo, una nación de hombres y mujeres heterosexuales con sus características de normalidad.

Esta disputa que ha dado la academia en los últimos años a la matriz homogeneizadora de la Escuela también se está llevando adelante en la construcción de definiciones de política pública, para posicionar al Estado como garante del derecho social a la educación. Ese recorrido implica desnaturalizar esa escuela que se impuso (Pineau, 2001), y eso implica poder tomar distancia y extrañarse, historizando y contextualizando las prácticas y sentidos que la construyen día a día, año a año. Pensar una escuela para todos y todas, en tanto derecho social, implica pensar una escuela que pueda dar cuenta de la diversidad, reconociéndola como tal, pero sin constituirla en un argumento para explicar la desigualdad (Neufeld y Thisted, 1999).

La tensión diversidad-desigualdad tornó a este par conceptual, un par complejo, pero imprescindible para cualquier análisis que se precie de abordar la Escuela, recorriendo discursos de la tolerancia a la diversidad, atados a expresiones de comprensión y recepción a pesar de la "diversidad", pero que en sí albergan una profunda contradicción, ya que se tolera aquello que se rechaza, pero también se tolera aquello considerado inferior, en una suerte de abrazo amable, pero que termina por desconocer los procesos de desigualdad social que se vinculan también a la diversidad y a la diferencia (Sinisi, 1999).

Pensar la diversidad como proceso que no puede ser argumento para la desigualdad es la disputa en muchas dimensiones para la escuela primaria, y

por lo tanto debe revisarse la historia de la construcción homogeneizadora de la escuela primaria, en muchos casos naturalizada e invisibilizada. Este texto presenta algunas cuestiones y discusiones que se vienen sucediendo en torno a esta tensión, y que también, claro está, alcanza la cuestión de género.

El Estado como garante de la Educación... ¿qué garantía? Lo material y lo simbólico en la garantía del derecho social a la educación y algunas cuestiones de género

La construcción de un sistema educativo en la Argentina desde fines del siglo XIX se centró en el nivel primario, guiado por las máximas de la modernidad: el positivismo, el orden, el progreso, y la normalización. El horizonte definido claramente era construir una nación para el desierto argentino. Expresiones del éxito del proyecto cultural de la década del 80, las escuelas se organizaron bajo el signo de la Ley 1480, construyendo un fuerte imaginario sobre la Escuela que aún perdura.

Son varias las tensiones que enfrentan y articulan al par diversidad/desigualdad en la vida cotidiana escolar. Una de ellas, fuertemente relacionada a la tensión entre otro par, la familia y la escuela. Basta con visitar unos minutos la sala de maestros y se podrá escuchar las dificultades que suponen para el aprendizaje y para las relaciones con pares y adultos los modos de organización familiar de los niños y niñas de familias "ensambladas", también conocidas negativamente como familias "disfuncionales". La nostalgia por la familia en singular probablemente inunde las conversaciones de la mesa. Esa charla, destinada a quedar ahí, es netamente infértil. Las familias por suerte, ya no son de un solo modo, son familias en plural. Y a menos que la Escuela y las escuelas quieran quedar fuera de la discusión van a tener que pensarlas como tales, familias y escuelas.

La segunda tensión se observa en la relación entre el tiempo y el espacio, vinculados profundamente con la concepción de normalidad. Tiempos y espacios se articulan ante la idea de una normalidad supuesta, secuenciada y rítmica, que año tras año da paso al crecimiento del tomate. O más bien al avance del niño que parece madurar colgando de su planta, sentado en su banco. Esta ilusión de la normalidad choca irremediablemente con sus propias limitaciones, aunque la Escuela parece seguir esperando aquello que nunca fue y tampoco va a ser. No obstante, esa relación entre el tiempo y el espacio sigue dando escuelas con aulas con cohortes de edad y la supuesta anormalidad está dada por no tener la edad de quienes habitan esas paredes. El espacio es el "normal" para ese grupo. Esa búsqueda de uniformidad, de cohortes de edad habitando las aulas, disfrazan la diversidad de apropiaciones del tiempo y el espacio, sobre todo en contextos de desigualdad social, detrás de otro par que esconde dicha desigualdad: normalidad/anormalidad. Como

se verá más adelante, algunas iniciativas y/o normas y regulaciones como el Régimen Académico del Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires (Resolución 1057/14) presentan ejes de trabajo vinculados a esta temática.

La promulgación de las Leyes Nacionales y Provinciales de Educación suponen un cambio en el lugar del Estado como garante del derecho social a la educación que implican la conformación de una serie de condiciones materiales para su concreción, que no son tema de este trabajo, y una serie de condiciones simbólicas sobre las que profundizaremos. En este marco la aprobación de ambas leyes supone la construcción de un programa de trabajo, de implementación y de construcción de políticas públicas que permitan que ese horizonte trazado hacia el futuro, como producto de la implementación real y efectiva de las leyes, pueda ser alcanzado y la igualdad sea objeto, por lo menos, de la utopía colectiva. Este trabajo, entonces, pretende abordar los supuestos de algunas de las políticas públicas destinadas a garantizar el derecho social a la educación, concretadas en una serie de normativas que avanzan desde el conjunto de leyes nacionales y provinciales a diversas resoluciones ministeriales (Diseños Curriculares, Régimen Académico, Organización de las clases de Educación Física, entre muchas otras de la Provincia de Buenos Aires) que han puesto en marcha el cumplimiento de derechos reconocidos. Asimismo se incorporan procesos administrativos que dan cumplimiento a los derechos.

Vida cotidiana en la escuela y la cuestión de género

La ropa, la letra, la prolijidad y una larga lista de condiciones y actitudes son vistas como expresiones de la normalidad cristalizada en la escuela respecto a los niños y niñas, los machos y las princesas. Sin embargo no hace falta recorrer muchas escuelas para encontrarse con que esta intensión es resistida, apropiada y transformada en el día a día incluso sin proponérselo. La diversidad es sin dudas más frecuente que la homogenización y esto en vez de ser un límite para la implementación de políticas en torno a la igualdad nos da pistas para avanzar sobre ellas, proponiendo un resguardo frente a la desigualdad.

"Tenés letra de nena"

Seguramente era segundo grado, seguramente también era una mañana fría, como cada mañana de invierno. También es casi seguro que era uno de esos días en los que Beba, mi maestra de segundo me dejaría escribir con mi lapicera Parker, por eso seguramente también estaba orgulloso. Podía escribir con lapicera y no con lápiz como mis compañeros porque tenía buena letra. Redonda, prolija, sobre el reglón, de margen a margen.

Casi seguro que también era jueves o viernes, porque la Directora de la escuela pasaría y pediría cuatro cuadernos, dos de nenas, dos de nenes.

Con ley marcial en sus pies llegó la Señora Directora, abrió la puerta y con el orden hecho rutina pidió a Beba los cuadernos. Siempre entre nosotros el deseo de no salir favorecidos por la corrección de la Directora.

No tuve suerte, Beba estiró su mano y llevó mi cuaderno. Desposeído, sólo me quedaba esperar su retorno, con las correcciones en verde, a diferencia de las de Beba que eran rojas o azules.

Pasó la mañana apoyado en el escritorio de la directora, abierto cerrado, lo fui a ver mil veces, él estaba solo... ¿triste? No creo...

Llegó la mañana del viernes, sentí su ausencia, todos abrieron su cuaderno y yo no. Sentí hielo, más que el frío de la silla, cuando Beba estiró el cuaderno, sin hacer comentarios, sin emitir sonido, sin mirarme a la cara. Quizás no noté hasta hace muy poco tiempo que nunca me iba a olvidar de ese día, no fue especialmente feo, no me molestó, simplemente me acompaña todos los días, ni mal ni bien. Me acompaña.

Tímido abrí el cuaderno, miré las hojas, pasando un poco rápido, como al trote, esperando ver el verde, algo para leer, solo hay unos "vistos", no hay más que eso...hasta el final...allí estaba el veredicto: "Tenés letra de nena". Eso era todo, lo único que tenía para decir la autoridad sobre mi cuaderno, lo decía sobre mí... o sobre mi letra, suponiendo que todas las nenas tenía letra redonda, gordita.

Las cargadas vinieron después. Fueron pasando, y vuelven cada vez que escribo algo y me dicen "tenés letra de mujer". Limpias, lindas, prolijas, educadas, con linda letra, y estudiosas. ¿Eso esperan?

La escuela cotidiana está repleta de situaciones como esta, que espera de niñas y niños, de su ropa, sus palabras, sus actitudes, y que construye, en algunas decisiones naturalizadas, una identidad de género cotidiana, impulsada desde la escuela, incluso sin proponérselo. Esto sucede incluso en las aulas de quienes activamente promueven transformaciones en este sentido. Se ha tornado "invisible" o "normal", cotidiano algunas prácticas que producen aprendizajes de género... ¿o nunca dijeron *"tenés letra de nena"*?

Quizás algunas de las cuestiones que en las escuelas se viven como parte de esa normalidad no definida sea bueno recuperarlas, brevemente, ya que de tan naturalizadas se escapan a ser objeto de las reflexiones, y operan de diversas formas para la construcción de cuestiones de género que no son necesariamente las deseadas, ni en términos explícitos ni implícitos por quienes habitan y construyen la escuela cotidiana.

La familia normal para el niño normal

"Si la familia no está, la escuela no puede", "Y, qué querés, los padres están separados...". Estas y muchas otras frases por el estilo suenan frecuentemente en reuniones de equipos docentes, de trabajo y también en encuentros de docentes y otras charlas compartidas por algunos de los que habitan la escuela. Sin embargo, detrás de ella hay una serie de creencias que ameritan un minuto para pensarlas. ¿Siempre la familia se compuso por mamá, papá, los hijos e hijas? ¿Desde cuándo es así? ¿Siempre operan estas respuestas?

Eunice Durham (1998) sostiene que

> ...familia hace referencia a un grupo social concreto, que existe como tal en la representación de sus miembros, el cual es organizado en función de la reproducción (biológica y social) por medio de la manipulación de los principios formales de la alianza, la descendencia y la consanguinidad.

La familia nuclear occidental es *sólo una* dentro de una gran variedad de formas existentes (y posibles), lo cual nos permite mostrar que "el mito de la familia occidental" es una construcción social y cultural, entre otras. Incluso en la sociedad occidental contemporánea encontramos una diversidad enorme de organizaciones familiares, aún bajo una estructura en apariencia semejante (Segalen, 1992).

A partir de mediados del siglo XX, se reconfiguró la división sexual del trabajo:

> ...la entrada masiva de las mujeres al mercado laboral, su creciente implicancia y visibilidad en los asuntos considerados públicos, los cambios en la sexualidad a partir de la difusión de nuevas formas de control de la natalidad, la caída en las tasas de natalidad, la caída en las tasas de fecundidad en los países europeos, etc. Esta situación favorece nuevos cuestionamientos a los roles establecidos para hombres y mujeres. (Novaro y Santillán, 2010)

Si bien la situación es heterogénea parece que en algunas prácticas la escuela que habitamos se hace poco eco de estas transformaciones, sosteniendo una inercia y una búsqueda de una familia que progresivamente ha dado paso a la pluralidad, siendo más fácil pensarla como familias en plural. Basta ver las innumerables reuniones de padres que se convocan en horarios plenamente laborales, y no en el inicio o fin de los horarios escolares. En esta mirada se reitera la búsqueda de una familia en singular, vinculada a la modernidad industrial, que se encuentra en profunda transformación.

La ropa normal para ir a la escuela: el deseo de la muerte del deseo

Seguramente una recorrida por los reglamentos destinados a regular el trabajo y la vida cotidiana de las maestras a principios de siglo constituyan una primera política de género en las escuelas. Varias normas consecutivas para las mujeres, sin una sola norma para los hombres. Mujeres que dejan de ser mujeres, incluso personas, mujeres normalizadas por esas normas. Cubiertas hasta debajo de las rodillas, escondidas sus sonrisas, oculto su deseo. Si bien en los últimos años las decisiones de las escuelas han mostrado una profunda discusión en algunos casos al respecto, tanto en las escuelas de gestión privada como en las escuelas de gestión estatal el tema de "la ropa para ir a la escuela" es un tema para detenerse y pensar.

En primer lugar surge para pensar el lugar del uniforme en las escuelas de gestión privada. Sin introducir la discusión por sí o por no, es pertinente pensar las diferencias que se establecen mayoritariamente en las elecciones, pantalón y camisa, saco o suéter (jersey) para hombres, pollera, para mujeres. Atuendo mayoritario que asume definiciones sobre el modo de presentar al mundo a las mujeres. Impugnaciones mediante ese atuendo se transforma en campo de batalla, pero siempre en un campo de batalla ganado por la pollera para las mujeres. Puede tener medias rotas, de red o colores debajo, pero la batalla la gana la pollera.

Otro es el tema del guardapolvo en la escuela. Si bien a partir de las normativas que abren espacios de discusión para estos temas en el marco de la construcción de los acuerdos de convivencia, el tema de la ropa y el guardapolvo son campos de expresión de perspectivas de género. Limitaremos el señalamiento a la permanencia, en el nivel secundario, como resultado de estos acuerdos de múltiples escuelas que sostienen el uso de guardapolvos para las mujeres, únicamente. ¿Y los hombres? La pregunta queda abierta.

El registro de aula por sexo

Uno de los temas que cruza la organización de la escuela es el tiempo, y en particular el tiempo de ingreso, la regulación normativa de la presencia o ausencia y su documentación. De valor inmenso en las cuestiones de la vida cotidiana de las escuelas el registro de alumnos expresó históricamente cuestiones de género, expresando una linealidad directa entre genitalidad y sexualidad, e incluso entre órdenes de aparición, primero las damas, luego los caballeros.

En el registro ordenado por sexo, se es primero de un sexo y luego individuo con nombre y apellido, el espacio del género es genitalizado. De un lado o del otro, más allá de las preguntas o las decisiones.

Las clases de educación física

Desde los inicios la educación física es un campo de disputa de sentidos en la escuela, concebida como parte del proyecto político y cultural tempranamente y como parte de la escuela tuvo distintos momentos en relación al género y la organización de la clase. Inicialmente concebida por separado para niños y niñas fue unificándose progresivamente, en especial en las escuelas primarias. Sin embargo persisten algunas tensiones que son naturalizadas. ¿Tienen clases todos juntos? ¿Qué deporte hacen las nenas? ¿Y los nenes? ¿Y si hacen juntos?

Se debe establecer una cuestión claramente: en los últimos años cada vez son más las clases que son pensadas y llevadas adelante para el grupo en forma total, sin embargo al recorrer escuelas es frecuente que a pesar de la normativa vigente, las recomendaciones para la enseñanza realizadas desde la Dirección General de Cultura y Educación y las sugerencias de los inspectores de enseñanza sigan sucediendo con gran frecuencia clases que si bien se proponen para el grupo total tienen en su interior una organización separada por sexo. Es decir que a la hora de la propuesta de enseñanza se separan niños y niñas. Y en esta separación aparecen propuestas de trabajo diferenciadas y argumentos netamente vinculados a supuestos que se constituyen en políticas de género.

Futbol para los niños, vóley para las mujeres, sapo (o quemado) para todos juntos, inocente distribución de tareas frecuentemente sustentada en que es imposible compatibilizar el juego de niños y niñas porque "ellos" son fuertes, bruscos, impulsivos y las lastiman a "ellas". Probablemente suene lógica la explicación, pero solo puede ser lógica si asumimos que la escuela no tiene nada para aportar, si asumimos que más que educación física es juego. Sin embargo, por qué no pensar que en lugar de reforzar los estereotipos circulantes donde el más fuerte ganará por sobre los menos. ¿No hay otra forma de relacionarse que pueda proponer la escuela? Eso sin poner en duda la certeza del prejuicio de la fuerza.

Como vimos, la clase de educación física es otro terreno de disputas por las políticas de género.

Nenas prolijas, ordenadas y educadas. Niños revoltosos o inteligentes

Por último, si bien es probable que la enumeración pueda ser infinitamente más extensa, está la cuestión de los prejuicios ligados al estudio, la inteligencia, la prolijidad y la dedicación al estudio, los juegos del recreo, que se suponen para niños y niñas. Así como la letra prolija del relato del inicio suele ser atribuida a una niña, lo mismo sucede con otras cuestiones de cumplimiento; se espera responsabilidad, orden y prolijidad por el solo hecho de ser niña, cualquier situación en desacuerdo es un apartamiento de la normalidad. "Varonera", "marimacho" son expresiones chocantes pero frecuentes cuando

en una escuela se refieren, tanto docentes como compañeros y compañeras, a aquellas chicas que se pasan de lado del patio y se suman al partidito de fútbol, probablemente interrumpido por una maestra o maestro que pida que jueguen a algo que "sea para todos" (¿por qué no sería el fútbol?), luego de que uno de los chicos caiga jugando y ante su llanto más de uno le diga "No seas nena, no llores, no seas marica".

El día en la escuela sigue y se esperan cuadernos o carpetas prolijas por parte de las niñas, estudio ordenado para las chicas, letra prolija. De los chicos, en cambio, se espera que sean revoltosos, peleadores, y hasta tienen un poco de permiso para ser agresivos, más aún si su familia no es la "familia normal". Las piñas de "chicos" son normales, las piñas de "chicas"... una anormalidad... cosa de locas.

La diversidad cultural: diferencias, silencios y dificultades en la escuela

Como ya se viene planteando, "poner a la diversidad bajo sospecha", supone poner al descubierto que los discursos sobre la diversidad ocultan procesos de desigualdad social y educativa. En su artículo, Duschatzky y Skliar (2000) advierten sobre el riesgo de banalizar la diversidad a través de prácticas que solo apuntan a tolerar a otras culturas, sin que eso implique una reciprocidad en el conocimiento y reconocimiento del otro en búsqueda de lo común. En este sentido, la escuela es un espacio importante para transformar estos procesos de desigualdad. Infinidades de propuestas docentes que trabajan en contextos de interculturalidad demuestran que es posible conocer al otro, y no solo eso, sino que es enriquecedor para nosotros (Novaro, 2008), dado que la diversidad expone aristas problemáticas.

Liliana Sinisi nos advierte de los riesgos que afrontamos al trasladar este tipo de teorías al análisis de las problemáticas educativas. Muchas veces utilizamos la idea de diversidad y diferencia cultural para explicar por qué fracasan en la escuela los estudiantes que provienen de minorías étnicas, raciales y sociales, que no se corresponden con nuestros cánones culturales.

> El "uso" de estos discursos ha tenido gran difusión en las escuelas, aunque en muy pocos casos esta difusión va acompañada de un análisis del contexto de producción de estas diferencias, los estudios basados exclusivamente en los problemas de la diversidad/diferencia siguen sin tomar cuenta la centralidad de las relaciones de desigualdad (...) Desde Sarmiento, el sistema educativo estuvo constituido por oposiciones binarias, poniendo de un lado lo legítimo y del otro lo ilegítimo. Se pretendió homogeneizar al alumnado, a la sociedad, para lograr una única forma de ciudadano posible (y deseable). (Sinisi, 2011: 3)

De esta forma, según la autora, se profundizan las desigualdades sociales a partir de una "culturalización de lo social" (Sinisi, 1999), que lleva a considerar diferencias "insalvables" entre un boliviano y un argentino, entre un niño pobre y un niño de "buena familia", imponiendo una adaptación de la diferencia a partir de un disciplinamiento cultural que implica el riesgo de caer en lo que Balibar ha denominado "racismo cultural" (Balibar, 1991): o se pertenece a la cultura dominante, a través de un proceso de integracionismo asimilacionista, o se está fuera.

El sistema educativo argentino tuvo, desde sus inicios, el propósito de integrar y homogeneizar y construir a las nuevas generaciones de argentinos, hijos de nativos e inmigrantes.

> Sin embargo, esta ciudadanización y argentinización implicó el abandono de la transmisión de memorias, acervos culturales y modos de expresión de los inmigrantes. Fue así que esta transmisión quedó circunscripta a los ámbitos educativos de las diferentes "colectividades" (...) La imposición de estilos comunicativos hegemónicos produce una inhibición lingüística en términos del "terror de la gente de abrir la boca", y el dolor de quienes se avergüenzan de lo que dicen y hacen. (Bargman, 2011: 8)

La autora propone entender los silencios y las palabras de los chicos y chicas migrantes en el marco de las relaciones de poder que producen los procesos de desigualdad que enmarcan la vida cotidiana de estos niños que no manejan el discurso hegemónico como sí lo hacen sus docentes y compañeros.

Una política de educación inclusiva se propone desnaturalizar el discurso de la diversidad a partir de reconocer las desigualdades simbólicas y materiales que atraviesan a nuestra sociedad. Reconociendo que todos y todas –niños y niñas, jóvenes y adultos– somos sujetos activos en la construcción de la vida social. Todos y todas construimos y consolidamos relaciones sociales; nuestros pensamientos, puntos de vista y valores deben ser considerados en el marco de los procesos históricos en los que estamos insertos. Esto exige un proceso formativo que implica la reflexión sobre los parámetros desde los que construimos conocimiento e incluso sobre nuestras propias representaciones acerca del conocimiento.

Las transformaciones en la escuela primaria en la Provincia de Buenos Aires: normativa y vida cotidiana

---

> Cada mañana Mateo y Nicolás se levantan en la misma casa, donde viven junto a la madre de Nicolás y al Padre de Mateo que ahora son pareja. Sin dudas esa es su familia, es con ellos con quienes crecieron, con quienes transitan alegrías y tristezas. Su familia. Sin embargo, cada mañana también Nicolás va a una escuela y Mateo va a otra, el único motivo es que como

no son hermanos no tienen garantizada la vacante en la misma escuela. Esto implica para Nicolás llegar todos los días temprano y enfrentar el frío y la lluvia en la puerta de la escuela y para Mateo irremediablemente llegar al límite del horario, llegando frecuentemente tarde. No son pocas las incomodidades, ni pocas las consecuencias. Que hasta la aprobación del Régimen Académico del Nivel Primario el Estado haya asumido para la inscripción de los alumnos una concepción de familia en singular supuso que miles de niños y niñas enfrentasen dificultades como las de Mateo y Nicolás.

Avanzar sobre las cuestiones que venimos planteando desde el inicio del artículo supone la elaboración de una serie de instrumentaciones para asumir la implementación plena de políticas públicas de construcción del reconocimiento de la diversidad y de la igualdad ante el reconocimiento, así como la garantía del derecho social a la educación. Si queremos cambiar la escuela y profundizar la inclusión tenemos que cambiar la concepción normalizadora, el deseo de construir incluso contra la sociedad y sus transformaciones, detener la búsqueda de una "niñez normal" que no existió nunca.

Por eso en los últimos años se han originado una serie de políticas que propenden a la transformación, la ampliación del reconocimiento de la diversidad, de las políticas de género. Pero, tal como se observa en el apartado anterior, avanzar en esto también supone avanzar en las cuestiones que organizan la vida cotidiana en la escuela, que es donde se juegan múltiples tensiones entre la génesis homogenizadora de la Escuela y la posibilidad de pensar la diversidad como parte de las escuelas, como oportunidad y crecimiento de las mismas, no como argumento para profundizar la desigualdad.

Régimen Académico del Nivel Primario

En el Nivel Primario de la provincia de Buenos Aires se ha aprobado la Resolución 1.057/14 –Régimen Académico del Nivel Primario– cuya normativa establece las definiciones y pautas sustanciales que regulan las trayectorias educativas de los alumnos en todas las escuelas primarias públicas –de gestión estatal y privada–. Esta normativa se enmarca en y da cumplimiento a las leyes Nacionales y Provinciales de educación, niñez y adolescencia, entre ellas la Ley Nacional N° 26743 de Identidad de Género.

Los objetivos del Nivel y prácticas institucionales se reconfiguran a la luz de estos marcos normativos orientados a garantizar las condiciones para la democratización de las instituciones y a explicitar las regulaciones tácitas que estructuran la experiencia formativa.

La matriz del Régimen Académico busca avanzar sobre la tensión entre homogenización y diversidad como forma de abordaje de las cuestiones nodales de la escuela primaria. Pensar el tiempo y el espacio en la escuela permite pensar la enseñanza, las cuestiones de género y ante todo cómo opera la relación entre diversidad y desigualdad para dejar de argumentar en nombre de la homogenización en pos del sostenimiento de la desigualdad. Esta situación se reitera y termina poniendo en las características de la diversidad la imposibilidad de una escolaridad "normal". Pensar la escuela en el reconocimiento de la diversidad no significa pensarla en la tolerancia sino, por el contrario, en la posibilidad y el reconocimiento de las otredades de los otros y de nosotros. No hay un modo de ser, hay modos de ser. Lo singular, solo contribuye al triunfo de las hegemonías.

Para eso el Régimen establece pautas sobre la diversidad de familias, de domicilios, de modos de planificación institucional, de modos de construir los acuerdos institucionales de convivencia como prácticas organizadoras del cotidiano escolar. La planificación institucional permite incorporar la cuestión de género como cuestión de abordaje institucional, y la construcción de acuerdos institucionales de convivencia, en todas las escuelas, se constituyen en los primeros espacios de participación y ejercicio de la ciudadanía plena. Regula y garantiza espacios y condiciones para una comunicación más fluida con las familias –asumidas en plural y en reconocimiento de otras conformaciones o estructuras familiares–.

Cuestiones documentales

Desde la incorporación de registros de clase ordenados estrictamente por orden alfabético y donde la nominación de alumnos se hace por libre adscripción según la ley de respeto a la identidad de género, hasta la realización de por lo menos cuatro cambios de certificados de acreditación de terminación del nivel primario en reconocimiento al cambio de identidad del alumno.

Asimismo, los procedimientos institucionales y sus formatos de registro se encuentran en proceso de revisión, cuyo criterio de elaboración es por orden alfabético y sin distinción de género. Es el caso de listado de alumnos, cédula de inscripción y los instrumentos de registro de evaluación, promoción y calificación.

Enseñanza

La enseñanza en la educación primaria supone el abordaje de contenidos vinculados a la historización de la cuestión de género. A su vez, la propuesta pedagógica de la escuela primaria se fundamenta en el reconocimiento de la heterogeneidad del aula y la necesidad de profundizar los procesos de democratización de sujetos e instituciones. En este sentido, supone el re-

conocimiento de lo diverso en la construcción de la vida cotidiana escolar, evidente en la convivencia y la alteridad y manifestada, por ejemplo, en la construcción de la identidad de género.

Las clases de educación física se organizan en grupo total y no por distinción de género, conformándose grupos mixtos en lugar de grupos de mujeres y grupos de varones.

Formación docente

Implementación en 2015 del dispositivo de capacitación universal –para todas las escuelas primarias– en Educación Sexual Integral "Es parte de la vida, es parte de la escuela" del Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación. Dicha instancia de formación se inscribe en el marco de las definiciones de política educativa establecidas en la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral basada en una perspectiva de género y orientada a la promoción y protección de los derechos de los niños a recibir una educación sexual integral, siendo la escuela el ámbito privilegiado para asumir ese rol.

Para cerrar

La escuela, con su halo homogenizador, regulador y de presencia total, es un lugar de vital importancia para pensar los usos de la diversidad en la construcción de las políticas de género, pero ante todo, para revisar cuáles fueron las lógicas que operaron en la vida cotidiana que todos hemos recorrido, y todos recorrerán, en las que se construye género, relaciones asimétricas y diferenciadas que son invisibilizadas de tal modo que nos sorprenden cuando nos sacuden las costumbres. En esos momentos las vemos, ahí, en nuestra vida diaria, aprendidas en la escuela, enseñadas en la escuela, sin intención la mayoría de las veces, promoviendo prácticas y modos de pensar el género, que no son necesariamente acordes a los que deseamos. Mucho pasó desde el reglamento para maestras de principio de siglo, en la sociedad y en las escuelas, mucho cambió, mucho no. Mucho está cambiando, pero algunas lógicas siguen presentes: pensemos en la letra de hermanos, hermanas, sobrinos, hijos, hijas, primos y primas... alumnos y alumnas... ¿¡nunca dijimos... *"tenés letra de nena"*!?

La incorporación del Régimen Académico, las listas por orden alfabético, las clases unificadas de Educación Física, los Acuerdos Institucionales de Convivencia, la Educación Sexual Integral, entre otras herramientas de la política pública permiten imaginar transformaciones en la escuela, que den espacio para la diversidad y la palabra.

En los recorridos presentes, en los venideros, existen cuestiones más visibles que son abordadas anticipadamente y también en las encrucijadas que

planean, como los nuevos certificados de finalización de la escuela primaria, o las garantías para aquellos que optan por procesos de reconocimiento de género. Las políticas de género, y de reconocimiento de derechos en general, están planteando tensiones que tienden a transformar el posicionamiento del Estado en el gobierno de las escuelas que regula la vida cotidiana de las mismas, respecto de las políticas de género tal como fuimos delineando en los apartados anteriores. La posibilidad de generar aprendizajes que permitan a los niños y niñas familiarizarse tempranamente con que no existen deportes de hombres y deportes de mujeres, características de hombres y características de mujeres en el estudio, la letra, el orden, que es la palabra la que construye y no la imposición de la fuerza es instalar aprendizajes que tensionan la sociedad de machos y princesas y prometen más y mejor vida para todos y todas.

Referencias bibliográficas

Balibar, E. (1991) "¿Existe un neorracismo?". En: Balibar, E. y Wallerstein, I. *Raza, Nación y Clase*. Madrid: Editorial IEPALA.

Bargman, D. (2011) "Diversidad e interculturalidad en el aula". *Revista Aportes para la escuela primaria*. Buenos Aires.

Bordegaray, D. y Lucas, M. (2011) "Pensar la escuela desde la interculturalidad". *Revista Aportes* nº 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Duschatsky, S. y Skliar, C. (2000) "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas". *Cuadernos de Pedagogía*, marzo-abril. Rosario.

Juliano, D. (1997) "Universal/particular. Un falso dilema". En: Bayardo, R. y Lacarrieu, M. (comps.), *Globalización e Identidad Cultura*. Buenos Aires: Ciccus.

Neufeld, M.R. y Thisted, J.A. (1999) *"De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

Novaro, G. (2008) "Palabras desoídas-palabras silenciadas-palabras traducidas. Voces y silencios de niños bolivianos en escuelas de Buenos Aires". Trabajo presentado en el IX Congreso Argentino de Antropología Social, Agosto.

Novaro, G. y Santillán, L. (2010) "Nuevas perspectivas en los estudios sobre familia y parentesco". En: Neufeld, M. R. y Novaro, G. (comps.), *Introducción a la Antropología Social y Política. Relaciones Sociales. Desigualdad y poder*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

Pineau, P. (2001) "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'". En: Pineau, P; Dussel, I; Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Segalen, M. (1992) *Antropología histórica de la familia*. Madrid: Taurus.

Sinisi, L. (1999) "La relación nosotros-otros en espacios escolares 'multiculturales'. Estigam, etereotipo y racialización". En: Neufeld, M.R. y Thisted J.A. *"De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: Eudeba.

Sinisi, L. (2011) Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la provincia de Buenos Aires: "Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos" Diversidad y Desigualdad.

El género como apuesta a la subversión epistémica y la restitución del agenciamiento político.

Contra el desperdicio de la experiencia escolar

Luis Porta[1]
María M. Yedaide[2]

Introducción

Proponemos recuperar para la educación universitaria, específicamente la formación de formadores, una relación orgánica visceral entre los sujetos y el conocimiento académico. Esto implica una moción de agenciamiento político[3] en sentido sustantivo, una postura pedagógico/didáctica radicalmente contra-clásica y descolonial pensada desde el Sur para los herederos que habitan nuestros territorios. Tomaremos la herencia en el sentido propuesto por Derrida como una tensión reconciliadora con la

---

1. Profesor Titular regular con dedicación exclusiva e Investigador (categoría I) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Investigador categoría Independiente de la Carrera de Investigador Científico de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, con Orientación en Pedagogía por la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España (1999). Es Vicedirector del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) y Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de Facultad de Humanidades, UNMDP. Director de la carrera de posgrado de Especialización en Docencia Universitaria (UNMdP). luis_porta@hotmail.com

2. Profesora e Investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de Facultad de Humanidades, UNMDP. Doctoranda en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Profesora de Inglés y Especialista en Docencia Universitaria. Directora Asociada Revista *Entramados-Educación y Sociedad*. myedaide@gmail.com

3. Por *agenciamiento político* nos referimos a la potestad que asume el sujeto de implicarse como tal, de impulsar y protagonizar las acciones que lo involucran.

memoria, con afluencia en las tradiciones y cristalizada en las instituciones, que no obstante pugna incesantemente por instituir lo inédito.

En este contexto intencional, advertimos que la escolarización, entendida en el sentido más amplio, propicia prácticas sociales de desapego, desamor, monoglosia y amputamiento afectivo/emocional que, lejos de ser ingenuas, retiran el cuerpo político de los escenarios fértiles para la pugna por el signo.[4] Su forma de tratar al conocimiento, teorizado y endurecido por la amnesia de la inquietud que lo gestara, disipa los modos de intervención en lo público y desaprovecha así los ámbitos sociales que pueden, todavía, escurrirse a las lógicas del mercado.

Frente a las prácticas de conocimiento (Guyot, 2007) que con-fundidas en la tradición grecorromana (usina de legitimidad eurocentrista) definen los dominios de las actividades académicas, proponemos restituir a los ambientes escolares las prácticas del cono*ser* (Porta y Yedaide, 2014a). Estas son las prácticas habituales, naturales y genuinas de las personas frente a la interpelación que reciben de sus experiencias vitales, que las implican totalmente en la necesidad de intelección y la búsqueda de sentido, y que dejan tras de sí rastros imprecisos, asistemáticos y desprolijos que llamamos aquí conocimientos. Distinguimos en el proceso, intencionalmente, estas prácticas del resto de los rituales escolares, donde el conocimiento puede "gestionarse" sin atravesar a los sujetos ni transformarlos.

Proponemos así un retorno, abstraído de la tradición romántica y situado en cambio como pulsión política, al mundo de la vida cotidiana y su potencial pedagógico para instituir sentidos en el ámbito de la educación pública. Tomaremos, particularmente, al género como caso de intervención del pensamiento sobre aquellas gramáticas académicas cuya sintaxis se resiste a fagocitar la imaginación y perderla irremediablemente como recurso de la utopía.

Comenzaremos por delinear algunas precisiones conceptuales que nos enlazan con compromisos políticos para la formación de formadores: la narrativa como subversión ontológica al juego moderno; la colonialidad como testimonio de la vigencia y pervivencia de las herencias simbólicas, y la reedición del género en la esfera de lo cotidiano, locus de aprendizaje por excelencia. Luego, relataremos y compartiremos momentos ganados a las rutinas escolarizadas como espacios intersticiales (Bahbha, 2002) potentes para la transformación educativa.

---

4. Podemos entender a la *pugna por el signo* como aquella disputa semiótica por instituir significados.

La narrativa, las otras prácticas de sentido y la irremediable subversión ontológica

Hemos desarrollado en oportunidad de otros trabajos[5] la tesis de la potencia política de la narrativa que el giro hermenéutico propiciara, así como las múltiples incidencias de los relatos académicos de la investigación y la enseñanza en la posibilidad de re-construir realidad. La certeza de la mediación necesaria de los sujetos en la relación con la exterioridad y la inevitable interpretación que se impone a los sentidos inscriptos en un cuerpo preciso y en coordenadas espacio-temporales concretas y semánticamente efectivas, conduce a una revelación ontológica que da impulso creativo a la producción epistemológica. Lo que conocemos es lo que existe, y lo que existe es tal porque lo conocemos, aunque este conocer no sea ni informarse de una presencia (como sucede tantas veces en el escenario escolar) ni ser capaz de verbalizarlo (como se supone cuando se ciñe el conocimiento a la monoglosia del discurso como constructor semiótico[6]).

La narrativa restituye la posibilidad de inaugurar puntos de vista expresos, no escondidos tras la epistemología del punto cero (Castro Gómez, 2005). Esto deviene en una insurgencia respecto de las distancias entre *etic* y *emic*; una repulsión contra las posiciones adquiridas tras el microscopio y la reformulación radical de una condición de paridad con el otro, o la otra, de la pregunta de la investigación.

A falta de argumentos sólidos para hacer un reclamo razonable por la verdad, las opciones éticas se vuelven imperativas y el compromiso ético insustituible (Vasilachis de Gialdino, 2012). Ya no necesitamos esconder las intenciones políticas tras el mito de la ampliación del conocimiento, pero debemos asumir las consecuencias del trabajo académico como posible efecto de las relaciones de poder pero a la vez como posibilidad de intervenir en pos de la justicia social.

A pesar de la potencia de la narrativa para irrumpir las tradicionales prescripciones respecto de lo académicamente legítimo, debemos reconocer el límite de la palabra, y su condición frágil y porosa frente a otras prácticas sociales de construcción del sentido. En otras palabras, la herencia cultural logocéntrica crea una imagen en un punto ficticia, ya que se manifiestan *otras* formas de construcción de la subjetividad que operan entre los telones, y ganan

5. *Cf.* Álvarez, Porta y Sarasa, 2009; Álvarez, Porta y Sarasa, 2010; Flores y Porta, 2012; Flores, Yedaide y Porta, 2013; Porta y Yedaide, 2013; Álvarez, Porta y Yedaide, 2014; Porta y Yedaide, 2014b.

6. Adherimos aquí a las definiciones de Angenot (2012) respecto del discurso social como la totalidad de lo decible y lo pensable en un momento y lugar determinados, que excluye, no obstante, múltiples prácticas sociales de configuración semántica que escapan a la esfera del lenguaje en su acepción confinada al signo verbal.

primacía en el entramado que configura el cruce entre la clandestinidad (el ocultamiento) y la cotidianidad (el mundo de la vida).

Si retornamos a nuestra idea inicial, y "Toda realidad que aprehendemos es una realidad ya interpretada; dicho filológicamente, es una interpretación, y todo esfuerzo de conocimiento es siempre una interpretación de una interpretación" (Bollnow, 1976: 67), entonces enfatizamos el poder ontológico de toda práctica social, narrativa o tácita, que se traduce como poder pedagógico cuando pensamos a la educación *también* en el ámbito de la cotidianidad. El mundo de la vida propicia la acción educativa inmediata, intuitiva y pre- (o anti) discursiva. En sus rutinas y rituales crece, se fortalece y se resguarda un telón de fondo sobre el que se recorta la disonancia. Este fondo es una significación heredada, matricial, un sustrato para la construcción de otros significados. Es silencioso, puerto de un conocimiento latente y artefacto constituyente de subjetividades.

La pregunta por las formas otras de construir sentido, alternativas a la narrativa pero igualmente inscriptas en el entramado social, hace razonable y necesaria la ampliación del horizonte hacia las prácticas de sentido del campo y las disposiciones o habitus que allí se gestan (Bourdieu, 2007; 2012). Los paisajes semióticos que habitamos, parece, sólo parcialmente devienen en enunciados lingüísticos; su configuración implica la participación de lo visceral en su dimensión anti-dicursiva. Exiliados del discurso, el sentido práctico y "conocimiento por el cuerpo" (Bourdieu, 1999: 180) devienen obstinadamente performativos. Tomamos de Diana Taylor (2015) tres formas de habitar el *performance* en términos de potencial transformador de la experiencia narrada: la primera, del mexicano Guillermo Gómez-Peña, quien habita el *performance* como un territorio conceptual con clima caprichoso y fronteras cambiantes; un lugar donde la contradicción, la ambigüedad, y la paradoja no son sólo toleradas sino estimuladas, las fronteras están abiertas a los nómadas, los emigrantes, los híbridos y los desterrados. El *performance* no es sólo un acto, o una acción, sino una opción existencial; la segunda, de Maris Bustamante, una de las primeras "performanceras" de México, nos advierte sobre el potencial conservador del mimetismo: "los seres humanos nacemos pegados a nosotros mismos y programados para, fundamentalmente reproducir lo que se nos enseña. Sometidos a esta programación, somos, en este sentido, víctimas de lo que otros han hecho de nosotros mismos. Por decirlo de otra manera, nosotros no somos nosotros, nosotros somos...ellos" y, finalmente la de Taylor en relación a que, el *performance*, es una práctica y una epistemología, una forma de comprender el mundo y un lente metodológico. Nuestros actos, tanto estéticos como sociales, son productos de largas tradiciones y prácticas culturales. En todo caso, como opción existencial, para "no ser ellos y ser nosotros" y como forma de comprender el mundo, la narrativa

es descolonial, es acción militante de praxis transformadora, es un territorio sin fronteras que da sentido(s) a nuestra acción estética.

> El mundo es comprensible, está inmediatamente dotado de sentido, porque el cuerpo que, gracias a sus sentidos y su cerebro, tiene la capacidad de estar presente fuera de sí, en el mundo, y de ser impresionado y modificado de modo duradero por él, ha estado expuesto largo tiempo (desde su origen) a sus regularidades. Al haber adquirido por ellos un sistema de disposiciones sintonizado con estas regularidades, tiende a anticiparlas y está capacitado para ello de modo práctico mediante comportamientos que implican un *conocimiento por el cuerpo* que garantiza una comprensión práctica del mundo (...). (Bourdieu, 1999: 180)

Este segundo locus de construcción del paisaje semántico –segundo sólo en el ordenamiento de este capítulo– revela una dimensión despreciada como contrapunto de lo conceptual pero posibilitadora de integrar en una pedagogía total el remanente humano que la ciencia excluye: las emociones, los sentimientos, las intuiciones, los gestos, las posturas, las vísceras, la estética, el misterio, y los múltiples otros irracionales (en el sentido de no racionales) que pueblan nuestras interacciones escolares y vitales. Es precisamente en la esfera de la cotidianidad donde "el conocimiento ordinario que nos hace actores competentes es un encarnado, sensual y situado, 'know how', que opera debajo de los controles de la conciencia discursiva y del razonamiento proposicional" (Wacquant, 2005: 32). La *hexis* corporal establece una "relación nativa con ese mundo" (*idem*: 33), que es altamente eficaz en la definición ontológica.

La irreverencia de esta dimensión constitutiva de lo real que no cede al territorio de lo expresado o expresable es políticamente potente como elemento disruptivo, sostenemos, *sólo en el momento de su enunciación*. Creemos, junto con la producción académica francesa, en el poder de la narrativa y el relato para des-velar estas estructuras de sentido como paso obligado para intervenir en su reproducción de otra forma inminente[7]. En otras palabras, su carácter tácito y la complicidad silenciosa de su tránsito en la escena cotidiana, deja esta práctica de producción del sentido social fuera del foro público de su contestación. Apostamos a una pedagogía formal que dispute con la pedagogía inmanente aquellas cuestiones que fomentan el sufrimiento de las personas.

---

7. Al respecto, ver la discusión en extenso en Yedaide, 2015.

La postura descolonial[8] y la construcción del género

Abordar la construcción del género implica, necesariamente, revisar las estructuras sociales cristalizadas, pero de ningún modo invulnerables o invulneradas, que las capas de sentido en el ámbito de la cultura reeditan permanentemente. El género se construye cotidianamente, en las instancias inmediatas de los aprendizajes habituales, que van inscriptos en el cuerpo con tanta o más eficacia que el rastro de las palabras.

Entendemos al género como una categoría divisoria que se explica en la historia; de todas las formas posibles de "intervenir" el sujeto, las condiciones y circunstancias sociales modernas han configurado un sujeto sexuado en el rótulo (y lisiado en su erotismo). En palabras de Bidaseca:

> (...) el yo está constituido por distintas posiciones que representan principios organizadores, totalmente impregnados de prácticas materiales y ordenamientos institucionales; matrices de poder y discurso que lo producen como sujeto viable. (2010: 148)

Podríamos así sostener que, ante la necesidad en apariencia natural de la clasificación, el género como atributo se gesta como dispositivo de control en la matriz semiótica de una tradición con fuerte disposición binaria y jerárquica. Es precisamente en la relación de dominación que configura la modernidad/colonialidad que se resignifica un rasgo particular (como es la genitalidad) como condición de identificación de los sujetos. No negaremos la pre-existencia de disposiciones hacia las divisiones sociales basadas en el género, sino que argumentaremos que su lógica dicotómica y su asimetría simbólica y política tienen un claro anclaje en la tradición europea, conformada a la par –y en modo especular– de la configuración del otro no-europeo. En otras palabras, es en la matriz comprensiva de la existencia binaria en que uno de los términos se resuelve como prioritario, superior o sencillamente mejor y se resignifican al varón y la mujer como estereotipos sociales fijos.

Este modo de configuración de la experiencia según patrones de poder moderno/coloniales está así formulado a partir de dos grandes matrices simbólicas eurocéntricas. En primer lugar, la comprensión de lo real como compuesta por términos opuestos y excluyentes, aplicables a la totalidad de la experiencia humana de todos los pueblos del mundo, y luego el sistema de heterarquías jerárquicas (Grosfoguel, 2010) funcionales a la coloniza-

---

8. Al hablar de una postura descolonial, deseamos evitar toda definición del ejercicio contra la colonialidad como una práctica que deba acotarse a las afluencias conceptuales del Sur. Reconocemos la herencia eurocéntrica pasada y las vertientes contemporáneas y las transformamos conscientemente en armas de destrucción de estructuras semióticas alienantes. Es en este uso que ejercitamos plenamente nuestra pulsión política; nuestra inscripción cultural no habilita un terreno para la pureza conceptual, sino que potencia opciones para resignificar *todo* lo que nos atraviesa.

ción. Lo que en un momento actuara como instrumento para la hegemonía con consecuencias político-jurídicas se perpetuó luego, sin embargo, y hasta nuestros días, como una reedición de la colonización simbólica que no cede terreno ideológico, ni se disipa, en los movimientos de independencia de las naciones. Así, la independencia es formal y nominal, mientras operan en la oscuridad –siempre que sea posible– prácticas sociales instituidas que pugnan por la continuidad.

El rasgo de la sexualidad transmutado en condición ontológica como género es, así, una marca presente de una forma determinada y precisa de control social. Se refuerza cotidianamente en la pedagogía inmanente y sólo recientemente se propone la disputa en el terreno de lo explícito. Expresa el poder de definir lo que es, que originalmente se arrogara el pueblo europeo y posteriormente se asimilara en los rituales propios con el agregado fatal, catastrófico, de la amnesia de su génesis (Bourdieu, 2012). La formación del *sistema mundo cristiano-centrado/occidental-centrado moderno-colonial capitalista-patriarcal* (Grosfoguel, 2008) propuso un número de heterarquías jerárquicas indispensables para la dominación, entre las cuales se encuentra "una jerarquía patriarcal global con sus respectivas relaciones de poder a nivel de género y de sexualidad" (Grosfoguel, 2010: 12).

Si pensamos en una primera descolonización como la interrupción de los lazos jurídico-políticos (soberanía territorial), y en la segunda como descolonialidad, es decir, desinstalación de las constelaciones simbólicas (o soberanía epistémica), el género se ubica en este segundo estadio aún pendiente. En el currículo declarado, las nuevas prescripciones conceptuales se enfrentan hoy al anquilosamiento de las rutinas y los rituales escolares, con sus marcas originarias ligadas a la normalidad y la higiene. En el ideario social, la disputa por formas de comprender la sexualidad y el género es intensa. La mirada biologicista (Alonso y Morgade, 2008) es pregnante y se reedita permanentemente en los manuales escolares, reduciendo el sexo a la dotación genital y excluyendo en el currículo de las ausencias (Santos, 2000) las cuestiones del erotismo y el placer. Como bien sostienen las autoras, el movimiento escolar explícito es contra-cultural, al afianzar la mirada de la experiencia sexual como peligrosa por sus consecuencias, mientras los medios de comunicación apelan por la dimensión del goce y la búsqueda del éxtasis. En esta configuración esquizofrénica, el género se impone como límite de la práctica sexual normal y dibuja fronteras culturales, inscriptas en las instituciones y los rituales, evidentes, por ejemplo, en las jugueterías con sus secciones y sus colores diferenciales para niños y niñas. Sólo tímida pero persistentemente se ensayan aperturas, se acuñan palabras –como "heteroflexible", "posporno", currículo o práctica "género-sensitiva"– que en la batalla semiótica van configurando trasgresiones a las fronteras con menor costo social.

Una experiencia académica universitaria

En el contexto de la formación de profesorxs, la asignatura Problemática Educativa[9] de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata se propone la desnaturalización y la moción político epistémica hacia el des-velamiento y la re-creación de condiciones educativas promotoras del buen vivir (Santos, 2006). Comprendiendo que toda empresa educativa formal queda signada por una esperanza teleológica, se opta por un movimiento expreso y público hacia la descolonización de los saberes y las prácticas –escolares y cotidianas– que oprimen a los sujetos al inscribirlos en gramáticas del sufrimiento (Giroux, 2004). La apuesta, en cambio, se manifiesta como confianza en la posibilidad de generar concienciación sobre las estructuras de dominación vigentes y los modos en que los sujetos disponemos de herramientas adjetivamente metodológicas pero sustantivamente políticas para la recreación de configuraciones más amables con los otros modos de vivir.

Entre los recursos que posibilitan estos movimientos contra-clásicos y contra-culturales se encuentran las narrativas híbridas, las experiencias estéticas y el desmenuzamiento de textos escolares y representaciones culturales monolíticas. En ejercicios contra-hegemónicos, las categorías conceptuales se transmutan en armas –más que herramientas– para la lucha verbal explícita y la contienda en otras esferas de la construcción de sentido.

La narrativa híbrida propone la superación de las distancias con las formulaciones "conceptuales" a través de un ejercicio de apareamiento con conocimientos locales, corporales y enraizados en el sentido común. Se invierte así, momentánea pero potentemente, el desprecio por la doxa y el culto a lo docto. Esta iniciativa encuentra respaldo en la profunda desconfianza de la teoría como modo penetrable y maleable de conocimiento; el desapego del cuerpo, la ausencia de la empatía y la simpatía[10] no sólo con el otro

---

9. Es la primera asignatura del Ciclo de Formación Docente y la cursan lxs estudiantes de todas las carreras de la Facultad de Humanidades: Historia, Letras, Documentación, Filosofía, Inglés, Geografía y estudiantes del Profesorado en Economía. Los contenidos están vinculados a la problematización del campo de la teoría de la educación con ingredientes de la sociología y la historia de la educación. El núcleo problematizador es la desnaturalización de la escuela y la narrativa es el instrumento clave desde el cual abordamos ese proceso. La perspectiva crítica; la crítica radicalizada; la crítica de la crítica y la crítica descolonial nos permiten "desarmar" las categorías que han sido consolidadas durante tanto tiempo a través de un proyecto caracterizado como: eurocéntrico, patriarcal, blanco y heterosexual. Narrar historias, narrar la vida, narrar experiencias, estar inmersos en las sensaciones y las afecciones nos abre las puertas para "desmontar" lo naturalizado por el sistema escolar a través de la matriz colonial.

10. Tanto la simpatía como la empatía transmiten reconocimiento, y ambas crean un vínculo, pero una es un abrazo, mientras que la otra es un encuentro. La simpatía pasa por encima de las diferencias mediante actos imaginativos de identificación; la empatía presta atención a otra persona en su particularidad. En general se ha pensado que la simpatía es un sentimiento más fuerte que la empatía, porque "siento vuestro dolor" pone el acento en lo

como productor de teoría sino también con sus coordenadas geo-políticas y sus razones para escribir anulan la inscripción política y el agenciamiento efectivo de los estudiantes. Esta formulación teórica de las cuestiones sólo garantiza un contacto epidérmico; las narrativas híbridas, en cambio, parten del sentido común, del lenguaje personal y la recomposición de las propias memorias, y se hilvanan así con otras historias, igualmente desacralizadas. Se generan entonces locus de enunciación fronterizos, indefinidos, intersticiales o hibridizados (Bahbha, 2002).

La apuesta se justifica en la voluntad de generar audibilidad de las voces bajas (Bidaseca, 2010), de modo de arrancar al sujeto estudiante de la condición de extranjero en la que lo sitúan los dialectos académicos, encriptados en sus términos y matrices conceptuales. Nos gustaría compartir algunos ejemplos que se suscitaron frente a la consigna de componer un relato autobiográfico que diera cuenta de un conflicto en el marco escolar. Si bien los fragmentos que compartiremos en esta oportunidad se refieren al género, muchos otros relatos se han ocupado de la condición de "bolita", "negro villero" o "sucio", además de dos o tres intervenciones críticas respecto del propio ejercicio solicitado.[11]

> Ya por ese momento la escuela secundaria era obligatoria, y gustara o no, los adolescentes teníamos la obligación y el derecho de estar en clase. Todavía no se hablaba de género y no teníamos una materia de educación sexual. Yo recuerdo situaciones que en su momento me hicieron ruido y hoy tengo más herramientas para entender por qué. Una de ellas es que un compañero en un acto interpretó a Madona, vistiéndose, cantando en inglés y bailando como ella, lo que significó que perdiera a su grupo de amigos y que después de ese acto fuera excluido hasta del baño de varones, usando el de mujeres por la violencia con que lo trataban sus compañeros. (E15-1)

Este relato es conmovedor, porque nos permite establecer la empatía con el excluido; es también prometedor, en tanto el propio estudiante pudo *poner concepto en el ruido*. Estas mutaciones entre sentidos intuidos y su expresión lingüística se hacen evidentes en otros relatos. Por ejemplo, cuando una alumna cuenta la historia de Sebastián, que pudo asumir su condición transgénero recién en la universidad, dice:

> Y ahora pienso, qué mal la escuela a la que íbamos en no dejar que sus alumnos exploten en sus verdaderas culminaciones, en cómo te baja línea

---

que siento, activa el ego propio. La empatía es un ejercicio más exigente, al menos en la escucha; el que escucha tiene que salir fuera de sí mismo (Sennet, 2012: 40).

11. Se han codificado los relatos de los estudiantes con letras y números por respeto a las convenciones académicas para las publicaciones o informes sobre investigaciones. Sin embargo, el valor del anonimato está fuertemente interpelado hoy, y se encuentra en pleno estado de contestación.

y si no vas por ella, está mal. (...) Cómo ese muchacho tuvo que sobrellevar una etapa muy difícil de su vida en un entorno donde se burlaban, donde no podía mostrarse como realmente era y cómo tenía que vivir pensando que las cosas que hacía a escondidas estaban mal. (...)

Creo que Sebastián pudo salir o por lo menos asomar la cabeza del gran paraguas que sostiene esta hegemonía, y poder así desarrollar sus ideales de frente. (E15-2)

Este relato expone la composición híbrida de la narrativa, donde un contenido conceptual como hegemonía "cruza" el relato y lo resignifica. Todos los retazos narrativos valoran, explícitamente, la posibilidad de nombrar lo que hasta el momento permanecía innombrado, impensado.

Al día que egresamos del colegio, la situación se mantuvo casi invariable. Tal vez los docentes desde su posición de poder y su capacidad de generar opinión podrían haber intervenido, creando diálogo. Pero no pasó. La única ayuda que encontró fueron voces que siempre le decían (y le decíamos, porque nosotros también) "tenés que ser como los demás chicos, tenés que mirar chicas". Constantemente queríamos meterlo dentro de lo considerado "normal". Ahora puedo analizar la situación desde otro lado, gracias a los nuevos contenidos aprendidos, para saber realmente qué sería más conveniente y más justo en el futuro. (E15-17)

[Relatando la fragmentación de los estudiantes de un colegio secundario en dos grupos que, no obstante, convivían]. A pesar de todo esto, siempre estaban los prejuicios y la división entre ambos grupos: "Vos como no salís, ¿seguís siendo virgen, no?", "¿Por qué no tenés novio, sos lesbiana?" (...)

La verdad es que nunca me afectó ni me van a afectar, yo soy feliz así. Pero ahora puedo analizar con más profundidad todo lo que pasaba durante mi etapa escolar. (E15-15)

Es interesante leer y recordar cómo operan las categorías de género y sexualidad como rasgos para el señalamiento de lo anormal, de lo despreciable y condenable:

Desde mi punto de vista, y a partir de lo que aprendí en esta materia, esta maestra tendría que haber tomado una postura crítica, dejando de lado la hegemonía patriarcal y machista que domina nuestros pensamientos y trabajar con nosotros, a partir del diálogo y el debate, para que entendamos qué es la homosexualidad y que no existen diferencias entre las personas, pese a sus orientaciones sexuales, ya que como es una persona tiene derechos al igual que todos. (...)

Otra cuestión a destacar en el relato es mi reacción al ver a mi ex compañero de primaria en la universidad. Me resultó chocante verlo vestido de mujer, porque ese pensamiento ya estaba incorporado en mi cuerpo, es decir, ya está naturalizado en mí. (E15-35)

Este "pese a sus orientaciones sexuales" es interesante, en tanto muestra los vaivenes de la pedagogía de la vida cotidiana, donde el escapar a un encierro simbólico nunca es una acción completa y acabada, sino más bien una capa más que se remueve de la cebolla. Las conquistas son siempre parciales. Asimismo debemos recuperar este "ya estaba incorporado en mi cuerpo" como recordatorio de esta pregnancia de la creencia más allá –o más acá– del poder discursivo y en el mundo de lo visceral.

Estos relatos en primera persona también habilitaron la mirada de lo diverso desde la propia experiencia de la alteridad:

> En mi último año, la directora y el profesor de Educación Física citaron a mi madre y luego a mí para preguntarme si quería cambiarme y hacer actividad física con las mujeres, ya que siempre estaba con ellas en los recreos y también porque era una materia que me llevé durante cinco años seguidos. (E15-50)

Este estudiante recuerda con afecto y cariño a esta "institución tolerante e inclusiva a la hora de tratar con diversidad cultural y de género", comentario que nos deja a las puertas de pensar en la tolerancia y la inclusión como prácticas más amigables, pero no lo suficientemente radicales como para impugnar, por ejemplo, la separación de la actividad física –o de los sanitarios– de acuerdo con el sexo.

Cerraremos este apartado con un relato extenso que consideramos especialmente paradigmático, en tanto des-cubre cómo el género y el sexo se utilizan en procesos de segregación social, adoptando valores opuestos –incluso contradictorios– que juntos encierran los supuestos labrados en un trasforndo socio histórico occidental y cristiano, moderno y colonial que sigue perfectamente vivo:

> En el período en que cursaba la escuela secundaria había varias compañeras que eran llamadas "trolas", "putas" o "rapiditas" entre otros sobrenombres, por tener relaciones sexuales con chicos que no eran sus novios, o que a veces no conocían; generalmente eran tildadas de personas no inteligentes y se las discriminaba, porque claramente a todos nosotros nos habían enseñado en nuestra casa que tener relaciones sexuales con alguien que no es tu pareja, y mucho menos que no conocés, es algo inaudito digno de juzgar. Estas compañeras no ocultaban esta libre sexualidad que tenían, mientras que muchos de nosotros ni siquiera teníamos relaciones sexuales o los que tenían lo ocultaban, especialmente las mujeres; el sexo era algo mal visto o simplemente no se hablaba (mucho de esto tiene que ver con nuestros padres que, influenciados por la sociedad y la cultura hegemónica nos creaban subjetividades de cómo una mujer tenía que comportarse y cómo no). Era común la indignación de muchas compañeras cuando estas compañeras llamadas "trolas" hablaban de sexo. Por otro lado, los hombres

no las respetaban y hasta las insultaban, haciéndolas sentir inferiores a ellos. Luego estas compañeras se juntaron en grupos donde muchas se sentían identificadas y ya no les importaba lo que decían y generaron un grupo contrahegemónico, ya que empezaron a tratar de imponer que ahora tener sexo era lo normal, y lo que se tenía que hacer para ser "cool", donde las que no tenían sexo eran ahora las discriminadas. Se las llamaba frígidas, o lentas o vírgenes. Acá hay un ejemplo de las subjetividades que la sociedad crea respecto a la identidad de género, de cómo esos grupos discriminados se resisten y muchas veces producen una contrahegemonía que termina siendo en potencia igual a la hegemonía anterior. (E15-21)

Al releer el relato, la escena cotidiana de sexualidad y género despliega sus bemoles con contundente claridad. La clasificación binaria del género (excluyente en un primer término de opciones alternativas a los varones y las mujeres), lo esperable para la mujer, la connotación pecaminosa del sexo, la diferencia entre chicos y chicas en relación con el placer como algo lícito; todo esto se suma al sexo entendido sólo con un otro heterosexual, el derecho a señalar al otro según su comportamiento sexual, los silencios y lo que puede decirse y por quién. Y queda absolutamente claro cómo estas categorías, que en apariencia operan sobre lo anormal o distinto, también y con la misma eficacia restringen la libertad de quienes pueden ajustarse a los parámetros de normalidad.

Con este conocimiento que tienen los sujetos-estudiantes por ser meros habitantes de paisajes semióticos se establecen conexiones de paridad: una paridad de lenguajes al permitirles escribir "en sus palabras" tanto lo que han vivido como lo que han leído; una paridad de rango,[12] en tanto productores de discursos legítimos, en primera persona, sobre los contenidos de la clase. Es, en definitiva, un reconocimiento al conocimiento latente y su re-conexión con lo dicho por otros para la ampliación de las conciencias y la actuación y compromiso político.

Además de estas prácticas narrativas, híbridas en su composición pero nítidamente definidas como moción política, la cátedra propone el permanente reclamo de la opción crítica frente a los textos educativos. Esto implica la discusión y puesta en debate de los programas de televisión, las películas y series, las "noticias" periodísticas, los manuales escolares, las posturas, los rituales y los gestos que dentro y fuera de las aulas construyen –en el caso

12. Ver la categoría "par antropológico" en Porta, L. & Flores, G., 2014. Esta es una categoría nativa de la investigación sobre profesores memorables universitarios que se lleva adelante en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la UNMDP. Es allí donde, una docente memorable define al estudiante como "par antropológico" como: "*Mi modo de entender esta comunicación de corazón a corazón, y esto sí lo comparto, tiene que ver con el reconocer al otro como par antropológico, reconocer al rostro del otro, como formando parte de una comunidad de pares. Eso no es meramente intelectual. Eso es existencial*".

particular– el género. Las contradicciones, las dubitaciones y los desencuentros son terrenos públicos especialmente potables para advertir el estado de institución y destitución de ciertos significados sociales.

Finalmente, se propone en el contexto de esta materia una experiencia estética o vivencial, que apela a los sentidos y la afectividad sin pudor, despertando empatía y simpatía por el otro, alimentando el deseo que todos los estudiantes de los profesorados manifiestan de trabajar para trastocar el orden social dañino. En el caso del último año, los estudiantes asistieron a una función de títeres en el centro cultural Villa Victoria Ocampo basada en el libro *Camila Caimán*, de Melina Montaño[13] (2011). Esta experiencia habilitó registros sensitivos, afectivos y corporales al poner a los estudiantes en contacto con otros tipos de textos educativos, poco predominantes en las rutinas del sistema escolar.

Algunas reflexiones finales

En este trabajo hemos intentado inscribir un modo de pensar descolonial y un modo de hacer pedagógico manifiesto y político en el territorio semiótico del género y la educación. En un mapa dibujado hace tiempo, legitimado como relato único y reeditado en los rituales tácitos de la interacción social, se subvierte así su condición de legitimidad, intentando el ejercicio sistemático y consciente de redibujarlo.

Las fronteras, en este proceso, son oportunidades. Su condición siempre arbitraria, contingente y provisoria es invitación a su destitución, el movimiento hacia una maleabilidad sin fin. Son líneas que de cerca devienen sucesión de puntos con infinidad de espacios de interrupción, que no dejan de generar promesas para los educadores. Los límites, que –proponemos aquí como tesis– nunca son originariamente discursivos sino que se gestan en las prácticas y traducen al institucionalizarse, son en realidad intentos en el fondo precarios por fijar las conductas sociales. Los sujetos son por naturaleza subversivos frente a ellos.

Confiamos en los intersticios de la palabra, especialmente en la conciencia política asistemática, distribuida e inscripta en lo cotidiano con su poderío se-

13. Este libro surge de la producción coordinada por Gastón Malgieri en el Centro Cultural Victoria Ocampo de la ciudad de Mar del Plata denominada Di/Verso –Taller de lecto-escritura sobre la Diversidad Sexual–. Dice Malgieri al respecto: "Si Camila Caimán logra que un niñx pueda decirle a sus padres, a sus maestrxs, a sus adultxs, que lo realmente importante es lo que la propia persona desee de sí misma, más allá de nuestras construcciones, de nuestros deseos, de nuestros prejuicios, algo habrá logrado Melina Montaño con esta hermosa fábula". El cuento se adaptó para teatro de marionetas y todas las semanas, a través del grupo *Las Martirinetas* y la coordinación de Mirta Galli se presenta en el microcine de Villa Victoria para alumnxs de todos los niveles del sistema educativo, para docentes y estudiantes de profesorados.

miótico y su propensión vital. Estos lugares se establecen a condición de poder pensar la ciencia europea como un no-lugar, al menos de a ratos, en campos tan sensibles como las ciencias sociales. Si las pretensiones de universalidad, generalidad o predicción de la ciencia positivista no ceden, la multivalencia de las experiencias humanas se amputa irremediablemente. Nos preguntamos con Judith Butler (2006: 60): "¿Dicha irrealidad es la condición de la violencia?". ¿Son las injusticias epistémicas a las que conduce la racionalidad tecnocrática de la ciencia moderna y sus reflejos sociales el origen del malestar social y el sufrimiento? ¿Es posible destrabar las políticas de género hacia una eclosión de la disparidad, la diversidad y la pluralidad de expresiones y sentires, haciendo elásticas –incluso impensables o prescindibles– estas fronteras?

Fronteras de imaginación, sensibilización, experiencia nos remiten a imaginar la vida de lxs otrxs y de nosotrxs, a recrear horizontes de inteligibilidad que nos permitan indagar vidas que merecen ser vividas, experiencias que merecen ser contadas. Afección, narratividad y experiencia podrían ser denominados en términos de Nachmanovitch (2014: 71): *samä*, que significa bailar hasta llegar al éxtasis. Un relato de Rumi, el gran poeta y coreógrafo persa escribe:

> Danzar no es levantarse sin esfuerzo como una mota de polvo en el asiento.
> Danzar es alzarse sobre ambos mundos, haciéndose pedazos el corazón, y entregando el alma.
> Danza donde puedas partirte en pedazos y abandonar totalmente tus pasiones mundanas.
> Los hombres de verdad danzan y giran en el campo de batalla; danzan en su propia sangre.
> Cuando se entregan, baten palmas.
> Cuando dejan atrás las imperfecciones del sí mismo, danzan. Sus trovadores tocan la música desde adentro, y océanos enteros de pasión hacen espuma en la cresta de las olas.
> Se entregan, nos entregamos. El aula es el campo de batalla, danzan en su propia sangre, palmas, huéspedes de la vida que merecen "el propio nacimiento", son experiencia y acción potentes.

Cada acto educativo tiene una intencionalidad política; en el caso de la acción pedagógica de la vida cotidiana, ese valor no es pedagógico en sí mismo sino social (Mèlich, 1997). Los contextos escolares, en cambio, se dirimen en objetivos metodológicos efímeros y poco importantes excepto que sean intervenidos voluntariamente para recuperar su rol vital en la configuración semiótica de los mundos que los sujetos habitan.

Sin tal intervención hay un evidente desperdicio de la experiencia escolar.

Referencias bibliográficas

Alonso, G. y Morgade, G. (2008) "Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción". En: Morgade, G. y Alonso, G. (comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia.* Buenos Aires: Paidós.

Álvarez, Z.; Porta, L. y Sarasa, M. (2009) "Los caminos de la buena enseñanza a través de los relatos biográficos". En *II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: "La educación en los nuevos escenarios socioculturales.* 23, 24 y 25 de abril, General Pico: Universidad Nacional de La Pampa, publicado en resúmenes y cd. ISBN 978950-863-120-6.

Álvarez, Z.; Porta, L. y Sarasa, M. (2010) "Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14, N° 3.

Álvarez, Z.; Porta, L. y Yedaide, M.M. (2014) "Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y las aperturas a dimensiones otras del currículo". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 63, Vol. XIX. Octubre-diciembre 2014, pp. 1175-1193.

Angenot, M. (2012) *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible.* Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Bahbha, H. (2002) *El lugar de la cultura.* Buenos Aires: Manantial.

Bidaseca, K. (2010) *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina.* Buenos Aires: SB.

Bollnow, O. (1976) *Introducción a la filosofía del conocimiento.* Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones pascalianas.* Barcelona: Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico.* Argentina: Ed. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2012, [1984]) *Homo academicus.* Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Butler, J. (2006) *Deshacer el género.* Barcelona: Paidós.

Castro Gómez, S. (2005) *La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816).* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Flores, G. y Porta, L. (2012) "La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico narrativa en la Educación Superior". *Praxis Educativa*, Vol. XVI, N° 2, pp. 52-61.

Flores, G.; Yedaide, M.M. y L. Porta (2013) "Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria". *Revista de Educación*, Año 4, N° 5, pp. 173-188.

Giroux, H. (2004) "Neoliberalism and the Machinery of Disposability". *Truth-out.* Disponible en [http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-the-machinery-of-disposability].

Grosfoguel, R. (2008) "Para descolonizar os estudos de economía política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global". *Revista Crítica de Ciencias Sociais*, N° 80, pp. 115-147.

Grosfoguel, R. (2010) "Descolonizar los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial de Aimé Cesaire a los zapatistas". En: Cairo, H.; Grosfoguel, R. *et al.*, *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa- América Latina.* Madrid: IEPALA.

Guyot, V. (2007) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación. Investigación. Subjetividad.* Ediciones LAE-Universidad Nacional de San Luis.

Mèlich, J.C. (1997) *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana.* Barcelona: Anthropos.

Montaño, M. (2011) *Camila Caimán.* Mar del Plata: Secretaría de Cultura.

Nachmanovich, S. (2014). *Free Play. La improvisación en la vida y en el arte.* Buenos Aires: Paidós.

Porta, L. y Yedaide, M.M. (2013) "La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios". *RAES-Revista argentina de educación superior*, Año 5, N° 6, junio.

Porta, L. y Flores, G. (2014) "Las prácticas de enseñanza de profesores memorables universitarios. El estudiante como par antropológico". *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Universidad de Granada, España. Vol V (2), pp 60-73. Disponible en: [http://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5(2)_005_jett_porta_flores.pdf].

Porta, L. y Yedaide, M.M. (2014a) "La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores". *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp. 177-193.

Porta, L. y Yedaide, M.M. (2014b) "Las narrativas de grandes maestros. Hacia nuevas geografías del pensamiento y la formación docente". *RAES, Revista Argentina de Educación Superior.* Año 6, N° 9.

Santos, B. (2006) Capítulo I. "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de los saberes". *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*, Agosto. Disponible en: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf].

Santos, B.S. (2000) *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política de la transición paradigmática.* Vol. I, España: Descleé de Brouwer.

Sennet, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación.* Barcelona: Anagrama.

Taylor, D. (2015) *Performance.* Buenos Aires: Asuntoimpreso ediciones.

Vasilachis De Gialdino, I. (2012) Prólogo a la edición en castellano. "De 'la' forma de conocer a 'las' formas de conocer". En: Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa.* Vol. II, pp. 11-26.

Wacquant, L. (2005) "Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. Sobre *Body and Soul. Notebooks of an apprentice boxer*, Oxford University Press, New York and Oxford, 2004", *Qualitative Sociology*, V. 20, N° 3, verano del 2005.

Yedaide, M.M. (2015) "Los límites de la (investigación) narrativa en el abordaje de los hábitats semióticos". Panel en *II Jornadas sobre Formación del Profesorado para el Nivel Superior: experiencias didácticas y de investigación.* CEDU, CIMEd y ADUM. Mar del Plata, 12 y 13 de junio de 2015.

SEGUNDA PARTE:

Inercias y cambios en los lenguajes y las prácticas sociales sobre géneros y sexualidades

La soledad de la escritura a través de lo femenino.

Textos entre cárceles, hospicios, cartas y temblores

Carlos Skliar[1]

La experiencia literaria como identidad y como soledad

Es una experiencia común inclusive para aquellos que lo ignoran o lo disimulan: la soledad encoge los hombros, o asfixia el alma, o recoge las cenizas de la existencia, o desata los deseos. La alternativa al encogimiento o el recogimiento no es interesante, sobre todo si se pronuncia la soledad con otras palabras que todo lo empeoran: agobio, pena, desánimo, ausencia, exilio, dolencia, suicidio.

La educación, por lo general, sospecha de la soledad de los niños y de los jóvenes; quizá la literatura *mejore* la soledad o la soledad *mejore* la literatura, aunque ni una ni otra son ciencias exactas, y *mejorar* no es una palabra que pueda pronunciarse sin una cierta duda.

Lo cierto es que la experiencia literaria, escrita o leída, es una experiencia de soledad: lo confiesan sin secreto quienes se apartan por horas o décadas y preferirían no ser interrumpidos, quienes permanecen siglos detenidos entre fragmentos o textos abandonados a su propia suerte, quienes sin buscar específicamente nada recorren el laberinto o la travesía no exentos de peligro.

Apartarse hacia la soledad, apartar la soledad: esta es otra forma de comprender los límites que dividen o fragmentan o distinguen la experiencia humana. En ese sentido la soledad podría ser un principio, un punto de partida, una patria, un refugio, una guarida, el propio cuerpo, algo parecido a una atmósfera, a una tonalidad, que será siempre irrepetible, imprevisible, indefinida.

---

1. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), y del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Coordina, junto a Violeta Serrano, el posgrado internacional "Escrituras". En Buenos Aires condujo, junto a Diego Skliar, el programa de radio Preferiría no hacerlo. .

Toda deseada soledad se ve interrumpida, más tarde o más temprano, antes, durante, después: por una pregunta –propia o ajena–, por los mandatos de la moral, por la ley del padre o de la madre, o por aquellos que insisten en confundir la soledad con lo solitario, y lo solitario con el encierro en una enfermedad malvada e incurable.

La pregunta por la soledad es, quizá, la interrogación por la historia imperfecta, inexacta, azarosa, de lo humano, una pregunta repetida y, por ello mismo, tan esencial como absurda que no quisiera volver a ser nunca formulada; una pregunta tímida, avergonzada y vergonzosa, despiadada aunque, algunas veces, también acogedora: ¿de qué está hecha nuestra soledad? ¿Qué nos dice? ¿Qué hacemos con aquello que escuchamos, si es que acaso escuchamos algo que provenga de ella?

Preguntar qué es la soledad indica una dirección prescripta en esa escritura quieta del diccionario; significa:

> estar solo sin acompañamiento de una persona u otra cosa; puede tener origen en diferentes causas, como la propia elección del individuo, una enfermedad contagiosa o hábitos socialmente distraídos.

La causa de la soledad, así, en esta lectura errática, alfabética, solo sugiere una elección del *individuo* próxima a la enfermedad, a la distracción, al desnorte.

Cambiaremos la pregunta.

No se trataría de una disputa acerca de qué es o qué significa la soledad, sino más bien de qué hay en ella: si así fuera habrá que intentar mostrar su voz, sus voces –sus letras–, esas marcas sonoras y sordas que recorren extrañas biografías, que atraviesan la sedimentación rocosa de la vida, y que demarcan los estallidos, los silencios, los abatimientos, las colisiones, los secretos, las rebeliones sin pancartas, los gemidos de la piel. Voces y escrituras que dirían que sin la soledad no hay existencia.

Pero hay tantas cosas que impiden una conclusión.

Y es que, a veces, la soledad no tiene punta, ni relieve, ni profundidad, ni símbolos: es rugosa, es sabia e ignorante, niña y anciana al mismo tiempo. De espalda curva y hablar sola, huérfana de frases largas y amante del desprendimiento del aroma de lo intraducible, meciéndose entre quejidos, suspiros, gritos, improperios e interjecciones. Y entonces, el regreso al laberinto, la soledad como laberinto, la forma que asume la encrucijada de lo humano y de la escritura y la lectura: no como una pérdida momentánea o accidental del rumbo, como si fuera cierto que las líneas rectas, los círculos cerrados, pero también las latitudes y las longitudes, los mapas y las brújulas, no fueran sino parte de un artificio con el que se disimula lo escabroso de la travesía de los cuerpos.

Frente a un mundo cada vez más afónico, más urgente y más desesperante, que a cada segundo se enorgullece de haber encontrado salidas a ninguna

entrada, adjetivos a ningún sustantivo, el laberinto es una de las pocas figuras de la soledad y de la literatura en las que valdría la pena pensar. Es decir: una reconstrucción de la soledad como laberinto en sí, para poder afirmar, o confirmar, que no hay señales ni símbolos precisos que apunten hacia una dirección cierta –por aquí vamos al amor, por allí nos dirigimos hacia la detención del tiempo, por esta lectura llegaremos a ser o a saber–; una soledad que no sea apenas el escondite miserable de la complacencia, ni la mirada altiva desde donde todo pasa a ser fútil e insignificante.

No es posible salirse del laberinto porque la vida no es una toma de decisión empresarial o publicitaria, ni una voluntad aciaga de superación de la muerte, ni un permanecer satisfechos en la quietud del páramo. Como escribe Marina Gasparini:

> No hay umbral ante la entrada del laberinto. Nada lo anuncia (...) No salimos al encuentro de nuestro laberinto. Será éste el que nos encuentre.[2]

Todas las vidas, todas las escrituras y lecturas, se mecen entre laberintos: el laberinto de las almas que apenas se reconfortan con sus indecisiones, el laberinto de la lengua que escribe y escarba y muerde y no concluye jamás ni la frase ni el poema, el laberinto de las pasiones que se arrojan hacia el vacío, el laberinto de la voz que no acaba por expresarse, el laberinto de la memoria que recuerda y olvida al mismo tiempo.

La única rebelión posible consiste en abrir los ojos y rehacer el lenguaje, reconstruirlo desde una identidad peculiar: el lenguaje del amor para intentar no odiarse, el del escribir para percibirse, y el del leer para volver a extraviarse. Quizá la identidad sea exactamente un punto de vista, una miríada particular a una hora específica en relación a algún acontecimiento singular; un sitio desde donde alguien percibe algo y lo toma, o lo deja, o se siente conmovido o indiferente, avanza, retrocede, escribe, se yergue en su mudez o desciende hacia su propio subsuelo.

Pero: ¿cuál identidad? ¿La que nos hace avanzar con la furia de nuestro nombre o retroceder por miedo a que nos confundan con otros? ¿La de la afirmación rotunda, sin resquicios, voluntariosa, o la que se reconoce incapaz de toda injustificada gloria? ¿Aquella que al leer ya sabe todo lo que lee porque solo busca la *parecida escritura*?

No puede ser tan fácil.

Será mejor decir: la soledad también es un punto de vista, sólo que, tal vez, algo más austero y más humilde que el de la identidad, y aun más esencial. Como en el relato de Henry James, *El punto de vista*, es decir, la escritura del desacuerdo, las voces en contraposición, ese forcejeo de la soledad que

---

2. Hacia el final del capítulo se encontrará toda la bibliografía mencionada en el texto. Realizo esta opción para dar fluidez a la escritura y no obstaculizar la visión de la lectura con los datos de años y páginas correspondientes.

intenta argumentar desde la tirantez necesaria para permanecer de un lado o del otro de lo que sentimos, de lo que pensamos, de lo que somos o creemos ser.

A seguir, se recorrerán cuatro formas de identidad y de soledad encarnadas en aspectos parciales de la vida o en fragmentos de la obra de Marguerite Duras, Alejandra Pizarnik, Alda Merini y Marina Tsvietáieva, con el propósito de multiplicar las imágenes de lo solitario femenino, y aprender de ellas.

La búsqueda de la soledad en Marguerite Duras: la casa sola

"Sólo puedo decir que esa especie de soledad la hice yo, fue hecha por mí. Para mí. Y que sólo estoy sola en esa casa".
(Marguerite Duras)

La soledad buscada, decidida, preparada, voluntaria, hecha a medida, por dentro, urdida en sus mínimos detalles, extendida a través de los huesos, el diafragma, la piel, en el corredor interminable de la sangre, por el sendero intermitente de la respiración.

Una soledad como hogar para escribir de otra manera, para escribir aquello que aún no se sabe qué será, cómo será, sobre qué será.

La soledad de Marguerite Duras.

La soledad dispuesta durante diez años, expuesta al sol y a la luna, erguida desde el suelo hasta el techo, lejos del jardín, lejos de los niños y lejos de toda vecindad.

La soledad como principio, no como resultado.

Si escribir fuese un gesto que oculta el cuerpo, la escritura no encontrará sino la torpeza quieta.

¿Pero quién puede dar consejos? ¿Cuándo?

En medio de una frase vuelve a estar la soledad y por eso da la sensación que nunca se acaba. Al final de una frase vuelve estar la soledad.

La soledad como escritura: llevarse a uno mismo hacia todos los sitios, lejos o cerca, como quien lleva la lengua anudada a un tiempo sin remordimientos, un tiempo en el que la máquina del mundo se detiene por algo tan improductivo como lo es la escritura, un tiempo de separación y de silencio, minutos inviolables donde escribir es lo único y donde lo único que se descubre es el deseo de escribir.

¿Separación? ¿Habría que separarse para la escritura? ¿De qué, a cuánta distancia, hasta qué borde, en qué dirección, hasta cuál desánimo?

La distinta soledad.

Aquella que no nos encuentra desprotegidos, ni huérfanos de voz, ni ausentes; la que se hace con las manos y con los ojos y con la boca, como quien construye de verdad una materia, un objeto, una artesanía, una distancia trazada por el amor y por el miedo.

Un ser que se envuelve de sí, que se encierra en sí para desovillarse en libros, y una disyuntiva: la muerte o lo escrito, es decir, dirimir si una soledad se emborracha mortalmente a sí misma o si una escritura se embriaga de sí, de sus razones y sus sinrazones, de las estaciones que se suceden, del argumento único –pasional, ignorante, irracional, certero– del escribir.

El límite podría ser, por supuesto, el agujero, la grieta, el abismo, la nada: la inmensidad vacía, el terror de estar estrellándose en el fondo de un fondo y allí, casi al ras de la agonía, con el whisky en la sangre, con el veneno en la planta de los pies, con el corazón que se adormece antes del pánico, descubrir que si algo salvará a Marguerite Duras, si algo podrá salvarnos alguna vez, pues que eso sea la escritura.

Pero la escritura es la duda que nace de la soledad. No se trata de una duda razonable o perecedera o expuesta a una respuesta sin escritura.

Algo interrumpe a Marguerite Duras, algo como una visita inesperada que llega a casa o como el vacío del alcohol de una botella última o la falta de fuerzas para ir hacia delante, hacia el fin de la historia, el abandono de los personajes, el desencuentro con la propia soledad.

Es una la soledad de la mañana, la del pulso sostenido, la de las ventanas abiertas para que la luz se centre en el corazón de la página. Y es otra, completamente otra, la soledad de la noche, el miedo de la cama sola, del sueño solo, en una casa sola.

Porque escribir es como no hablar, es callarse y aullar. Y aullar deja la voz frente a una sequedad inconcebible, quizá peligrosa.

Ocurre que sin soledad nada se hace, nada se puede hacer. Escribir es la soledad de un aullido que nadie percibe ahora.

Ahora, que la bebida se ha acabado, que el sueño está por perecer, que las páginas están en cierto orden, que la noche desvela a Marguerite Duras, como si escribir fuese el grito ahogado, la presión repetida de todas esas palabras que nunca se escribirán.

La soledad temblorosa de Alejandra Pizarnik

"Y qué es lo que vas a hacer /
voy a ocultarme en el lenguaje /
y por qué /
tengo miedo".
(Alejandra Pizarnik)

¿Qué significa vivir atrapando sombras delgadas, finas y huidizas pasiones a las que se les ha quitado el cuerpo?

Todos estamos muertos, todos, quien más y quien menos, en algo en mucho o completamente, lo sepamos o no lo sepamos, con dolor o indiferencia. Llegar al fin, al término. Pronunciar la última palabra posible, sólo expresable

por otros. Abandonar el cuerpo, la memoria, el destino, la infancia y el amor, todo de una sola vez. Decir como expirar, como resoplo exánime. Dejar de saber si es posible otra vida. Dejar de saber, incluso, si es posible otra muerte. Abandonar el escenario de la vida. Pasar a ser recuerdo u olvido. Desterrarse el yo sin noción de otra tierra que el entierro. Haber puesto en la trama de la vida todo lo que era posible. No saber, jamás, si acaso era suficiente.

A diferencia del miedo inválido o de la extrema euforia del deseo, distinta de la angustia, del ensimismamiento o de la apatía, el movimiento de la soledad toma la forma de una piel invertida, de la piel hacia adentro: una herida se remueve de su superficie y provoca el vaivén de la pena y las certezas más extremas; la boca huele en el pozo errático de la nariz, lo mirado suele mirarnos verticalmente todo el tiempo, hay un sabor agreste entre los dientes.

En *Los caminos del espejo* de Alejandra Pizarnik leemos: "*hay alguien aquí que tiembla*". La comunión abismal entre la soledad y el estar a solas. Cuando estamos en soledad y a solas, aun sin percibirlo, la escena no admite descripción sino una inscripción de algo, en algo, que está aconteciendo ahora mismo: el temblor, la sacudida, el escozor, la agitación, la palpitación.

Tiembla el silencio en su aparente calma, tiemblan los relámpagos que se escucharán más tarde, tiembla la vejez en su memoria de infancia, la vela en su deseo de lámpara, los sonidos que olvidarán su hendidura, la palabra en su volcán de escritura, tiembla el cuerpo, desde dentro.

Dentro quiere decir: vísceras, sangre, pulmones, corazón y, sobre todo, un ritmo de ausencias y de presencias que acarician los huesos.

En el *Árbol de Diana* hay un poema escrito por Pizarnik una mañana de 1962 donde se lee que la pared tiembla a través de sus agujeros, como si fuéramos, al menos, múltiplos temblorosos de dos: la intimidad y uno, la alteridad y uno, la identidad y uno, la soledad y uno.

Pero el silencio es cierto, porque solo el silencio es la presencia de un punto de partida y de un punto de vista, porque el silencio no calla lo que la palabra otorga, porque hay tanto ruido, tanta banalidad expuesta, tanta piel revestida por láminas de oro falso.

Entonces: como mínimo dos. Hay alguien aquí que llora, que blasfema, que tiembla, que escribe.

Pedir ayuda, entonces. O dejarse ayudar para nunca más pedir ayuda. ¿Pero qué es lo que ayuda o deja de suplicar: la poesía, la verdad, el miedo visto de frente?:

> ¿La poesía me ayuda? No. Ni escribirla ni leerla. Es esto lo que no quieres decirte desde hace años. Claro. La poesía produce una soledad tan bella... La verdad es otra: no hay que escribir. Siento náuseas. No. Siento miedo. Sé que debo suicidarme.

Uno: el silencio es cierto; dos: por eso escribimos; tres: estamos solos y escribimos; cuatro: no, no estamos solos; cinco: hay alguien allí que tiembla; seis: hay, también náuseas.

Seis temblores, y la vida después. Seis temblores, y la muerte después. Pero: ¿cómo pronunciar la palabra *temblor*, si el cuerpo es la prueba misma de su incesante vacilación?

El temblor queda dicho antes que su palabra, y su destino será inevitable: cuando fuimos niños supimos que el temblor estaba antes que el lenguaje; cuando sobrevino la otra edad, nos fue imposible esconderlo.

Nada mata menos que el suicidio. Nada mata más que la ausencia del temblor. ¿Morirse, matarse, suicidarse, un 25 de setiembre de 1972, a los 36 años?

No, jamás: hay alguien aquí, décadas más tarde, que todavía tiembla.

La soledad en el límite de Alda Merini

"Encendí una fogata en mis noches de luna para llamar a los huéspedes como hacen las prostitutas en la orilla de ciertas carreteras, pero nadie se detuvo a mirar y mi fogata se apagó".
(Alda Merini)

Es extraño que a cada instante que se escribe o se lee la palabra soledad pareciera haber una leve inclinación hacia la locura: ¿infausta obediencia, la soledad como primera sílaba de una palabra tan impronunciable?

Sobre la mente alterada hablan; sobre la mente siniestra juzgan y dictaminan; sobre la mente alienada escriben.

Esa mente que ve círculos de agua o calaveras de mariposas o relámpagos celestes, allí donde no hay más que un desierto inexpugnable de llaves y candados. La que escucha el canto aniñado de la risa y la desintegración del llanto, o la humareda despareja del cielo de la memoria, allí donde no cabe más que un riguroso metal que clausura todos los portones y todas las celosías.

Esa percepción cuya luminosidad de miel sabe penetrar –aun sin saberlo– en el fondo del abismo y apreciar las paredes durante la caída abrupta, sin arrastrar consigo las simientes, ni arrancar los tallos, ni deshacer las flores.

Ese pensamiento que es como una mezcla de ángeles y demonios, de lucidez, evasión hacia las nubes y derrota; la devastación del ser que no admite conmiseración sino, apenas, el contorno de una compañía serena.

Soledad y locura: qué tentación.

¿Desear estar solos es ya un primer esbozo de la locura? Pirandello lo ha escrito de este modo:

> Yo quería estar solo de una manera completamente insólita, nueva. Todo lo contrario de lo que pensáis: es decir, sin mí, y al mismo tiempo en un entorno extraño. ¿Os parece ya esto un primer signo de locura? La locura

podía ya hablar en mí, no lo niego, pero os ruego que creáis que la única manera de estar verdaderamente solo es esto que os digo.

Lo diremos, entonces, de este modo: el cuerpo de Alda Merini está mitad desnudo, mitad abierto; faldas sucias, zapatos raídos y calcinados por andar a través de pasillos de descascaradas pinturas, el torso libre, blanco, como si sus pechos enunciaran las cosas más graves y elementales de la vida: la leche, la nieve, el papel aún sin encender del tabaco, las páginas donde se inscribirán poemas, los ojos sin furia, el vestido de novia guardado en un almacén perdido de una remota aldea.

Todo es blanco en Alda, salvo los hombres que se esconden de su mirada y que temen ser despedazados. Sí, en su italiano: "*Appena mi guardi e temi di essere sepezzato*".

Alda no siente el frío, es decir, no puede ser sino ardorosa la tertulia de sus palabras y la vigilia de la partida. Sin embargo, su cuerpo está caduco de antemano, como si la locura no tuviera contemplación con las mujeres, y azotara con particular ensañamiento la desnudez de las poetisas.

Hacia donde Alda mira no hay otra cosa que el interior de un edificio arrogante que, en su soberbia y sus canceles, pretende separar la verdad de la vanidad, la sensatez de la abundancia, cada hoja sedienta de escritura de todas las convenciones miserables.

La apartaron una y otra vez.

Apartar: ¿de quién es la parte, de quién es la partida? ¿Quién puede excusarse de tanta veleidad absurda, de tanta normalidad que aprieta los dientes hasta morder la lengua y decir lo incomprensible?

Alda se queja que nadie en el manicomio quiera besarla y aspira con avidez la ausencia de vidas ajenas, como si se tragase la hoja del tabaco, lejos de dios, fuera de toda fácil cordura.

El dolor la embiste y la retiene entre su furia.

Agotada, siente que se derrumba toda y que llora porque es de arcilla, porque es débil.

Alda habla con la desfiguración del tiempo y con el soplo de una vela apagada.

A través de una hendija prepara una fogata alta cada noche de luna para recibir al mundo y transformarlo en lucidez, desnudez y poesía.

También Nicanor Parra preparaba una fogata en su *Soliloquio del individuo*:

Buscar peces, pájaros, buscar leña -ya me preocuparía de los demás asuntos-. Hacer una fogata. Leña, leña, dónde encontrar un poco de leña, Algo de leña para hacer una fogata.

La fogata, pues, está encendida, aunque nadie viene a su encuentro, aunque nadie llega, aunque nadie sabe de la encarnada y desencarnada sensatez de su espera, en una carretera alejada, muda.

Nadie viene porque ninguno desea la cegadora claridad de una fogata. Quizá porque el fuego en ascenso, durante las noches de luna clara, es el recuerdo más sombrío de todas las cenizas reencendidas.

Ese recuerdo de locura que, en cada uno, en cada una, no quisiera ser recordado por nadie.

La soledad espistolar de Marina Tsvietáieva

"Tenga en cuenta que de mí hay que encargarse
–sin particular ternura y sólo tanto cuanto yo quiera–
pero hay que hacerlo, de otro modo no creceré jamás".
(Marina Tsvietáieva)

Quizá fue en una tarde plomiza, con un viento herido aullando entre los bosques, cuando Marina Tsvietáieva –esa poetisa sin paz y sin remedio– tomó la decisión final de la soga en el cuello, que no es cualquier decisión.

Es cierto que la vida no puede leerse apenas a partir de la forma que asume la muerte, pero una muerte que se toma con las propias manos podría decir algo acerca de los últimos instantes de una existencia instalada en el centro del fuego. Una despedida anunciada, una disculpa casi sin voz:

> A mí perdónenme, no pude más [escribe a sus hermanas]. Perdóname, pero en adelante habría sido todo peor. Estoy gravemente enferma, esto ya no soy yo [le escribe a su hijo Mur en lo que fuera la última de las cartas de Marina].

La escritora se suicidó el 31 de agosto de 1941 en Elábuga, esa última aldea de exilio y de frontera entre la vida y la muerte, rodeada por la estupidez, la fealdad, la mugre, la desesperación. Sin embargo, ya había preanunciado su muerte desde hacía muchísimo tiempo: en 1908 expresa su deseo de suicidarse durante la representación teatral de *L'Aiglon*; el 13 de mayo de 1918 escribe:

> Toma, cariño, mis harapos
> que fueron un dulce cuerpo. Lo he destrozado, lo he gastado
> sólo quedan las dos alas (...)

Y durante el año 1919 sabe que ya ha dejado de escribir versos e intuye que pronto dejará de amar, es decir, de vivir.

Una existencia de hoguera, de extrema pasión y de aguda percepción, no puede sino estar expuesta al límite más voraz de lo cotidiano, a la rugosidad abrupta del tiempo, al borde mismo de una vida sentida y padecida como abismo inexorable sobre el que se pone de pié una y otra vez el amor y la escritura.

Si se ama y se escriben versos la vida continúa, la vida es ese durante de la duración del tiempo porque allí se mueven el ritmo, la pasión y la hondura

de la respiración humana. Pero si un buen o un mal día se deja de escribir y, enseguida, de amar ¿qué queda de la vida, qué hay en la vida?

En el caso de Marina quizá se trata de un escabroso y definitivo hartazgo existencial y de época: la humillación por no tener donde vivir ni donde apoyar sus pocas cosas; las angustiantes solicitudes, sin respuesta, para realizar cualquier trabajo; la lejana prisión de su siempre-marido Sérguei; el destierro incógnito de su hija Ariadna; la incomprensión ya definitiva acerca de los rumbos de la política soviética; el acecho mortífero de la ocupación nazista; en fin, toda una geografía apenas iluminada por la necesidad imperiosa de un cadalso propio.

A setenta años de su suicidio la memoria nítida sobre su escritura y sobre su vida parece haber llegado demasiado tarde para tanto amor y tanta escritura, ese desconsuelo permanente y final que casi siempre acompaña a esos escritores casi no leídos en su propio tiempo.

El hecho que hoy conozcamos su poesía, su prosa, su epistolario, en síntesis, que sepamos algo parecido a su intimidad, no borra con supuesta familiaridad tanta soledad bestial, tanta intensidad ahogada, tanta voluntad de existencia y tanto desapego final. Así como tampoco oscurece o apacigua toda la tensión apabullante que transmite una vida puesta en una escena brutalmente real: como si la luz de este teatro hubiera iluminado malamente los fragmentos de su vida, como si el guión hubiera sido escrito por una pluma ensañada con más y más tragedia. Pero, también, con más y más lucidez:

> ¿Qué quería decir el poeta con estos versos? Pues justamente lo que dijo. No explico, encomio; no demuestro, muestro (...).

¿Qué escoger para un retrato de Marina Tsvietáieva? ¿A qué escena prestarle más atención? ¿A los sonidos y ritmos de una poesía nueva atada a la sangre de su corazón? ¿A la *amorosidad* de una grieta que se abría ante cada una y cualquiera de aquellos que deseaban habitar su vida? ¿A la desgarradora muerte por inanición de su otra hija, Irina? ¿A esa voz insistente que deseaba más que nada ser oída, ser leída, ser querida? ¿A los sucesivos exilios exteriores e interiores? ¿A esa sabiduría puntillosa y universal que asomaba en cada cortejo y cada consejo de su múltiple e inagotable correspondencia?

De escritura intensa y larga, abundante, fecunda, sonora, Marina dejaba todo en el texto: *"se volvía sorda y ciega a todo lo que no fuera su manuscrito"*, relata su hija Ariadna. Escribía bien temprano por la mañana, donde los únicos sonidos son los del cuerpo que se despierta y nace y, con ellos, la transparencia de la mirada y de la piel dispuesta a percibir el mundo, con la cabeza fresca y el estómago vacío.

El mundo se percibe, nos dirá, no se conceptualiza.

En su poética hay, sobre todo, ritmo, palabra cantada, un alma de poeta que sólo puede estar al servicio de sí misma o de otro poeta. No es una poesía

de novedad, sino de autenticidad. Por ello Marina no creía demasiado en las formas *"salvo bajo la forma de un cascarón roto o de un difunto de tres días"*, como relata Brodsky.

La poesía no es una forma, entonces, sino la fuerza de lo que está vivo o de lo que se puede y se deja revivir a través de la escritura. Y esa fuerza de lo vivo, más allá de las formas, no es otra cosa que la voz. En Marina la voz no se busca, no es un artificio sobre el cual acomodarse, es algo que se acompaña como el sonido de la sombra de la existencia.

Pero Marina Tsvietáieva se ahorcó de una vez, una vez sola, y fue más que suficiente.

Dejó una carta, una carta que venía desde muy lejos, como un símbolo perdido entre maresías y borrascas, una carta parecida a un ciprés, o a un alerce, o a un sauce, pero no a un roble. La carta decía: tengo miedo.

Se sentía agraviada, ensangrentada, inútil en la proverbial inutilidad del mundo. Le habían arrancado su pasión más noble: la justicia. No la del derecho, no la de las reglas, sino la de la acogida, la de la bienvenida. La imposibilidad de hacer la vida de otra manera, de no poder vivir, como ella quería, en medio del fuego.

Todo llegará en el equinoccio de la primavera, eso espera: mutar de piel con los colores renovados de las flores, la migración de los pájaros y la brisa nueva.

Su hijo, tan hijo, tan pequeño, se va la guerra, a enceguecerse de metrallas, a escrutar el cielo de los bombardeos. Su humor se torna infame, pesimista, de tonalidad suicida.

Le proponen un cargo de educadora: *"no soy capaz de ello, soy incapaz de explicar nada"*. Ruega para que la tomen como lavaplatos. Pide cualquier trabajo, incluso se arrastra. Lo único que sabe es como será su final, el desenlace de su carne; se imagina a la perfección el día que dejará de escribir poemas, el primer paso hacia la inexistencia.

No existir: ni escribir, ni amar: ¿quién puede sobrevivir de esa manera? ¿Y para qué hacerlo? La vida es más compleja que un querer o no querer, la vida se parece a un cielo plomizo que oculta a los árboles convirtiéndolos en pesadillas y fantasmas sin movimiento.

Piensa en la muerte, la reclama, la atrae y no le alcanza ni la razón, ni el tiempo, ni la pluma para tanta herida. Escribe: *"La herida: un hoyito pequeñito a través del cual se va la Vida"*.

Encarga a sus hermanas el cuidado de un baúl con libretas llenas de poemas y un paquete de textos en prosa, todo escrito a mano.

"Mi madre se suicidó", escribe Mur, su hijo. Y mientras permanece en el desconsuelo lee la última carta de Marina, y encuentra en medio este verso escrito en octubre de 1940: *"Y mis cenizas serán aun más calientes que la vida de todos los que me negaron aire"*.

Final. La soledad como una biblioteca siempre incompleta

"Soy ignorante, lo acepto, pero no de forma innata
ni porque yo misma no haya intentado cultivarme.
El amanecer me mira como si yo fuera
algo raro que nubla la belleza. Esto duele.
Yo pensaba que aprender a escribir me curaría".
(Emily Dickinson)

No, no es posible pensar en la soledad nuestra, ni en la de otras personas. Si pensar fuera ese gesto conclusivo, cerrado, dispuesto a la claridad y al lenguaje, no podemos pensar nada ni a nadie. Todas las cosas pensadas nos parecen las mismas, o de una tristeza equivalente, pues los conceptos anulan y desestiman el ardor inmanente de las percepciones.

¿No es posible imaginar siquiera? No.

La soledad de otro es inaccesible, porque tampoco es cosa suya, como no es nuestra la propia soledad. No se da a ver. No es un episodio. No es un tema certero de conversación ni, mucho menos, de opinión. Está vedada a la explicación y a las justificaciones.

Las palabras: refugio, guarida, defensa, pena, tristeza, repliegue, encogimiento, desolación, turbiedad, y tantas otras, no tocan sino el borde de un sonido cuya espesura siempre tendrá otro nombre, otra pronunciación, otro enunciado, otro silencio.

Ningún auto-retrato puede concitar semejante título: ¿qué veríamos? ¿Qué parte de los ojos o del mentón o de los labios o de la espalda serían la soledad? ¿La luz sobre la frente, o su declarada oscuridad? ¿Acaso todo el rostro indicaría la presencia de una ausencia, del apartarse, del aislamiento obligado o hecho a voluntad? ¿Un cuerpo de frente o una distancia intransitable?

Podemos construir una imagen, sí, un arquetipo que no se sostiene en nadie en particular, forzar la imagen, a nuestra semejanza. Cuando intentamos imaginar la soledad, esta podría ser la pregunta entre todas las preguntas: ¿se trata de la soledad que nos fue dada, la que nos fue arrancada, o la que nos fue negada? ¿Una palabra verdadera, acaso? ¿De las pocas que aún quedan?

Algo nos duele al hablar, al leer, al escribir sobre la soledad. Y es imposible su negación, su contorsión, la excusa. Pero no es el dolor inmenso, que ya se ve, ese dolor que es más que un cuerpo y tiñe toda pesadilla de desesperación. No es el dolor que es como un desgarro en los talones, y nos tumba, arrastra, prohíbe. Ese dolor ya no es secreto.

Por eso el escribir cuenta para sí solo con la verdad más dolorosa: la belleza que aún sin verse suele descorrerse entre lo aciago.

¿Quién decide lo que está bien o mal escrito? Podríamos decir: el modo en que nuestros propios silencios emigran.

O responder como María Zambrano, otra vez:

El escritor defiende su soledad, mostrando lo que en ella y únicamente en ella, encuentra.

O dejar todo intacto, con Marguerite Yourcenar:

Con la ilusión de no ser, por un momento, más que dos miradas acordes.

O a través de la voz de María Zambrano, otra vez:

Se abre la música sólo en algunos lugares inesperadamente, cuando errante el alma sola, se siente desfallecer sin dueño. En esta soledad nadie aparece, nadie aparecía cuando me asenté en mi soledad última; el amado sin nombre siquiera. Alguien me había enamorado allá en la noche, en una noche sola, en una única noche hasta el alba. Nunca más apareció. Ya nadie más pudo encontrarme.

Lo que no aparece, nos desencuentra. Esta soledad que también desconoce el nombre que le fue dado, el nombre con el que la nombran.

Es por ello imposible –inútil, innecesario– coleccionar frases sobre el porqué de la soledad: sería como escribir o reescribir toda la escritura del universo. Todas las entrelíneas. Todo el silencio.

La razón de la soledad no existe. La soledad es el implícito más explícito del universo. La soledad no tiene entidad, pero nadie puede arrebatárnosla. Si además quisiéramos coleccionar las razones de lo solitario, sería un disparate: el hombre solitario es una bestia o un dios, dijo Aristóteles.

La soledad no tiene frase: es una esfera agujereada, un laberinto irreconocible. Y una biblioteca siempre incompleta.

Referencias bibliográficas

Brodsky, J. (2007) *Menos que uno. Ensayos escogidos*. Madrid: Ediciones Siruela.

Dickinson, E. (2004) *Amor infiel. Emily Dickinson por Nuria Amat*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Duras, M. (1994) *Escribir*. Barcelona: Tusquets.

Gasparini Lagrange, M. (2010) *Laberinto Veneciano*. Barcelona: Editorial Candaya.

James, H. (2009) *El punto de vista*. Buenos Aires: La compañía de los libros.

Merini, A. (2008) *Clínica del abandono*. Buenos Aires: Bajo la luna.

Pizarnik, A. (2003) *Diarios*. Barcelona: Lumen.

Pizarnik, A. (2000) *Poesía completa*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Tsvietáieva, M. (2008) *Confesiones. Vivir en el fuego*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Yourcenar, M. (1993) *Una vuelta por mi cárcel*. Madrid: Ediciones Alfaguara.

Zambrano, M. (1987) *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial.

Zambrano, M. (1986) *Claros del bosque*. Barcelona: Seix Barral.

Igualdad de género: nuevos derechos que educan y transforman

Mara Brawer[1]

Existe una frase, atribuida al filósofo griego Heráclito, que dice "lo único constante es el cambio". En esta cosmovisión, las cosas no son un "ser inmóvil siempre el mismo" sino que existe un ser en continuo movimiento, que se transforma.

Así es que, como el mundo cambia y evoluciona, las concepciones jurídicas también se transforman con el paso del tiempo porque son –o deben ser– el reflejo del cambio que se va produciendo lenta, pero seguramente en todas las sociedades.

Durante siglos, la mujer fue sometida a un modelo patriarcal, que se sostenía y reforzaba en un andamiaje legal y social absolutamente opresivo. Hoy, la realidad es otra. Existe una conciencia social diferente que cuestiona la estructura del pasado y ubica a la mujer a la par del hombre, en cuanto a deberes y derechos.

En la última década, la legislación argentina se actualizó. Dejó de lado "ese ser inmóvil" y mediante debates en la Cámaras de Diputados y de Senadores, junto a numerosos aportes de organizaciones civiles, construyó una nueva concepción jurídica, que representa un cambio de paradigma y que está a la vanguardia de la legislación mundial en lo que a los derechos de las mujeres se refiere.

El objetivo de este capítulo es mostrar que las leyes, además de otorgar derechos, educan. "Legalizar" la igualdad de género hace posible que las nuevas generaciones piensen diferente a como pensaban sus antecesoras.

---

1. Licenciada en Psicología con Posgrado en mediación y métodos de resolución de conflictos. Diputada nacional por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Vicepresidenta 1° de la Comisión de Familia, Mujer, Niñez y Adolescencia.

Es que la existencia de una nueva regulación de las relaciones sociales crea cambios en las pautas culturales y modifica las subjetividades. Suprimimos el "de eso no se habla" y en su lugar colocamos la Ley de Educación Sexual Integral. Dejamos de decir que "fue un crimen pasional" para nombrarlo como lo que es, un femicidio (que es un homicidio agravado).

En este capítulo voy a referirme a una serie de leyes que representan este cambio: el nuevo Código Civil y Comercial, la Educación Sexual Integral, el Plan de Inclusión Previsional, el Régimen Especial de Contrato de Trabajo para el Personal de Casas Particulares, la derogación de la figura de "avenimiento" y la Ley de Femicidio.

Elijo comenzar con el nuevo Código Civil, un compendio de leyes que es un auténtico reconocimiento a la diversidad.

El Código de las nuevas generaciones

Durante más de un siglo, el Código Civil de Vélez Sarsfield reguló los vínculos sociales de los argentinos y, al hacerlo, estructuró una subjetividad basada en una sociedad patriarcal, que entendió que el hombre ocupaba el rol de proveedor y la mujer el de cuidadora. Una subjetividad donde el rol subalterno que se le daba a la mujer era parte de la lógica de dominación imperante. Un pensamiento que, por otra parte, también desplazaba a las minorías y no consideraba a los niños y adolescentes como sujetos de derecho.

Sin lugar a dudas, el nuevo Código Civil y Comercial que se sancionó en 2014 es una herramienta jurídica muy valiosa para transformar este estado de cosas porque mira al futuro forjando nuevas pautas culturales, que ya comenzaron a tener aceptación por la mayoría social.

En el siglo XX y lo que llevamos del XXI, uno de los campos temáticos que más modificaciones sufrió es el de los vínculos personales. Pensemos si no en las relaciones intergeneracionales, el matrimonio, las parejas que deciden no casarse, las separaciones, los métodos anticonceptivos, la adopción y las técnicas de fertilidad. También pensemos en el rol que ocupa la mujer en la sociedad actual y dentro de la familia. Es por eso que este nuevo Código viene a poner en escena una mirada completamente distinta sobre la sociedad y los derechos de las personas, que consolida estas transformaciones.

Son muchos los aspectos para destacar en el nuevo Código desde el punto de vista del género y la diversidad sexual. Uno de ellos, de inmenso valor simbólico, es que recepta el principio de igualdad y no discriminación que se consagró con el matrimonio igualitario y lo extiende a todas las demás figuras que regulan las uniones afectivas y familiares. Esto significa que no habrá ningún derecho (ningún privilegio) al que sólo puedan acceder las personas heterosexuales (esto se refleja en el uso de las palabras neutras en términos de género para designar a las personas en sus vínculos afectivos, como cónyuges o convivientes).

El nuevo Código también instaura el principio de igualdad en el apellido de los hijos e hijas, al permitir que puedan llevar el de uno o de ambos progenitores, en el orden que se desee (siempre y cuando se mantenga el mismo criterio para todos los hermanos). Este es un paso enorme en la educación de las nuevas generaciones porque rompe con la tradición que imponía como único apellido válido el del hombre, mientras que ubicaba en un lugar subalterno el apellido de la mujer. Que, además, en lo que refiere a las memorias familiares, solía pasar al olvido. De hecho, todos conocemos los apellidos de nuestros abuelos, pero muy pocos recordamos los de nuestras abuelas.

En síntesis, las nuevas generaciones, a diferencia de las que la precedieron, se van a criar sabiendo que el apellido de su mamá vale tanto como el de su papá y que elegir uno u otro para los hijos fue una decisión compartida de ambos padres.

Este criterio igualitario también rige para las parejas. Antes, era obligatorio para la mujer casada adicionarse el apellido del marido anteponiendo la preposición "de" y si no lo hacía, se lo consideraba una injuria grave, causal de divorcio en el que la mujer era la culpable. La Ley 23515 que introdujo el divorcio vincular en la Argentina, modificó este régimen, dejando como optativo para la mujer el hecho de portar o no el apellido del marido. Años más tarde, la Ley de Matrimonio igualitario permitió a los cónyuges del mismo sexo adicionarse cada uno el apellido del otro, pero nada se dijo en lo relativo al apellido de los cónyuges de diverso sexo.

Ahora, con el nuevo Código, varones y mujeres podrán adicionarse o no el apellido de sus cónyuges y cada pareja elegirá si usa o no la preposición "de", como queda resumido en este artículo:

> Artículo 67.- Cónyuges. Cualquiera de los cónyuges puede optar por usar el apellido del otro, con la preposición "de" o sin ella.

Pensemos en la enorme diferencia que esto provoca en la subjetividad de un chico, mientras que antes era usual que escuchara que su mamá era "de" su papá, hoy podrá escucharlo a la inversa, siendo el hombre el que adiciona el apellido de su esposa precedido por un "de".

Este texto también contempla la diversidad de familias que existen hoy en día, reconociendo derechos y deberes para sus integrantes. De esta manera, las familias ensambladas y las parejas que no quieren unirse en matrimonio, las parejas del mismo sexo, pueden ver amparados sus derechos y responsabilidades, lo que beneficia especialmente a sus integrantes más vulnerables.

Con este nuevo Código Civil y Comercial –en vigencia desde agosto de 2015– hemos comenzado a reconocer el amplio espectro de maneras de procrear, criar y organizar la convivencia familiar, lo que amplía los horizontes de libertad de las personas. Tengamos en cuenta que hace apenas pocos años, divorciarse o ser madre soltera era mal visto. La diversidad sexual era considerada una enfermedad y un delito. En el mismo sentido, perder el apellido

propio al momento de casarse o heredar exclusivamente el apellido paterno, era la consolidación misma del linaje patriarcal.

Educar sobre los derechos sexuales y reproductivos

Podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que toda educación es sexual, lo que significa que toda educación transmite valores y saberes sobre la identidad y la sexualidad de las personas. Esto significa que la "educación sexual" siempre ha estado presente en los contextos educativos, y que ayudó a consolidar las desigualdades, a discriminar y a transmitir estereotipos.

Sin embargo, antes se decía que no había educación sexual en las escuelas porque se la entendía como una educación para la genitalidad, dedicada a la prevención de enfermedades y riesgos (embarazo en la adolescencia, infecciones de trasmisión sexual, abuso).

Hoy, en cambio, sabemos que si bien estas prácticas requieren ser abordadas y legitiman la acción de la escuela, es necesario que también pensemos en la sexualidad vinculada con la expresión de sentimientos, la formación en valores y, por supuesto, con el disfrute.

La Educación Sexual Integral (ESI) es una ley sancionada en 2006 que consagra el derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir educación sexual como parte de la currícula escolar y, por lo tanto, la obligación del Estado de garantizar ese derecho. Propone un abordaje novedoso de la identidad y la sexualidad, emplazado en un enfoque de derechos y en la crítica de las desigualdades sociales.

Al contrario de la educación sexual tradicional, transmitida más o menos reflexivamente antes de esta ley, la ESI parte de la convicción de que todas las personas tenemos derecho a la educación en materia de sexualidad, así como también necesitamos ir conociendo nuestros derechos a medida que vamos creciendo, según nuestra capacidad progresiva de ejercerlos. Gracias a esta ley, temas como la masturbación, las orientaciones sexuales y problemáticas como los noviazgos violentos y los abusos intrafamiliares entran a la escuela.

Asimismo, los prejuicios, estereotipos y mandatos que poblaban (y en alguna medida hoy se resisten a abandonar) el escenario educativo, pierden su legitimidad, lo que ya es un primer paso importante en el camino a una educación verdaderamente igualitaria. En el territorio donde antes predominaba el "mejor de eso no se habla", "si sos mujer, el sexo está prohibido" y el "aquel es raro porque no le gustan las chicas", hoy no hay temas tabú y se educa desde el respeto a la diversidad.

Antes, la educación sexual tenía un enfoque biologicista. Hoy, se imparte desde una perspectiva integral que contempla aspectos culturales, subjetivos e históricos de la sexualidad. La afectividad y los cuerpos en su diversidad

comenzaron a tener presencia en la escuela, lo que la vuelve un espacio más humanista, democrático e inclusivo.

Junto con el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable lanzado en 2004, la ESI está transformando la manera en que nos pensamos como sujetos con derecho al placer, a la salud y a la libertad sexual. Es, además, una herramienta que tiene un potencial incomparable en la prevención de las violencias y en la transformación de las estructuras desiguales.

Una nueva mirada sobre las tareas "del hogar"

Las tareas de la casa y de cuidado están todavía a cargo de las mujeres, como parte de los mandatos de género que hemos asumido y naturalizado en nuestra sociedad. Son tareas que además no reconocen límites temporales (hay que ocuparse de ellas en cualquier momento del día, todos los días del año).

Lavar y planchar la ropa, hacer las compras, preparar los alimentos, ocuparse de la limpieza y mantenimiento del hogar, pero también del cuidado de niños y niñas, personas mayores o enfermas, son todas tareas consideradas esencialmente femeninas. Tareas que implican un esfuerzo y un tiempo muy considerable y que son parte de la jornada gratuita que se realiza al interior de las familias.

En los últimos años se han tomado algunas decisiones que están ayudando a cambiar este paradigma y construyendo otro más equitativo. Una de estas decisiones fue la ampliación de los derechos jubilatorios y de pensión, a través del Plan de Inclusión Previsional que se inició en 2005 y que han tenido como beneficiarias a una mayoría de mujeres, que pueden ver proyectado en una compensación económica por las tareas domésticas y de cuidado que realizaron durante toda su vida. El derecho a jubilarse equipara a las amas de casa con otros trabajadores, mientras que transitamos el camino del cambio cultural.

A este cambio también aporta la Ley 26844 de empleo en casas particulares, sancionada a principios del año 2013.[2] Esta ley vino a visibilizar y hacer justicia a las miles de mujeres que realizan el trabajo doméstico y de cuidado en casas ajenas, quienes han estado en las sombras de una economía informal que las mantuvo por años en condiciones de enorme explotación y vulnerabilidad.

Esta actividad, que representa cerca del 20% del empleo femenino,[3] es llevada adelante por mujeres de bajos recursos y bajo nivel educativo, en muchos casos migrantes. El marco informal que históricamente la caracterizó

---

2. [http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/225000-229999/228927/norma.htm].

3. El servicio doméstico es una de las actividades más importantes entre las mujeres, ya que agrupa al 17,2% de las ocupadas y al 22,7% de las asalariadas Cf. *Situación laboral del servicio doméstico en la Argentina*. Informe del Ministerio de Trabajo de la Nación, 2006. [http://www.trabajo.gob.ar/left/estadisticas/descargas/toe/toe_03_06_servicioDomestico.pdf]

es lo que ha favorecido una serie de abusos que llegan a la precariedad laboral extrema, incluso a casos que se han encuadrado judicialmente como trata de personas.[4] Hoy, ese escenario está cambiando y las prácticas de explotación están cediendo terreno a partir de la sanción de esta ley.

Reconocer al trabajo doméstico en casas particulares como una actividad laboral que merece una formalidad y una contraprestación económica –y por lo tanto, a ese grupo de trabajadoras como sujetos de derecho– impacta positivamente en la mirada que tenemos sobre las tareas del hogar y de cuidado y nos invita a repensar un modo más igualitario de repartir las responsabilidades.

Por otro lado, el nuevo Código Civil y Comercial que se sancionó en 2014 también realiza su aporte en este sentido, ya que reconoce el valor monetario de las tareas domésticas y de cuidado que los progenitores están obligados a brindar a sus hijos e hijas:

> Artículo 660.- Tareas de cuidado personal. Las tareas cotidianas que realiza el progenitor que ha asumido el cuidado personal del hijo tienen un valor económico y constituyen un aporte a su manutención.

¿Cuáles son los alcances de esta formulación? Por un lado, permite que las madres, que son quienes aún se ocupan mayoritariamente de organizar la vida cotidiana de sus hijos e hijas, puedan computar como aporte económico esas tareas, por ejemplo, frente a un juez que está estipulando las cuotas de manutención que le corresponden a ambos progenitores. Pero por otro lado, este artículo da cuenta de un avance simbólico importantísimo para nuestra sociedad, ya que impacta más allá de este caso puntual en la comprensión que tenemos de las tareas del hogar en tanto trabajo. Remarcar esta dimensión en un mundo capitalista, donde la reproducción de la vida está indisolublemente ligada a estas tareas, es un avance en el camino de repartirlas más equitativamente al interior de las familias.

Mientras que antes solo se consideraba "valioso" el trabajo realizado exclusivamente fuera de la casa –la figura del varón "proveedor" y autoridad de familia– hoy se reconoce a la tarea realizada puertas adentro como trabajo y se le empieza a asignar valor económico en el contexto de la vida familiar.

Cabe aquí precisar que este nuevo Código Civil también introduce cambios sustanciales en lo que hace a la igualdad del vínculo de ambos progenitores con los hijos. En primer lugar, el término "tenencia" pasa a ser "cuidado personal" y el de "patria potestad" cambia por "responsabilidad parental", entendiendo que los hijos no son "una propiedad que se posee".

> Artículo 651.- Reglas generales. A pedido de uno o ambos progenitores o de oficio, el juez debe otorgar, como primera alternativa, el cuidado

---

4. [http://www.infojusnoticias.gov.ar/provinciales/estaba-cautiva-desde-hacia-40-anos-la-quemaron-por-planchar-mal-una-camisa-2811.html].

compartido del hijo con la modalidad indistinta, excepto que no sea posible o resulte perjudicial para el hijo (Capítulo 4- Deberes y derechos sobre el cuidado de los hijos).

Este artículo significa que mientras que antes el juez otorgaba prioridad a la madre, hoy, como primera opción, debe dictar el cuidado compartido, excepto que esto represente un perjuicio para los hijos. Esta reforma es muy importante porque invierte el sistema tradicional por el cual tras la ruptura de una pareja, a uno de los progenitores (por lo general, a las madres) se les asignaba un rol principal y al otro progenitor le quedaba un rol periférico o secundario. En cambio ahora, el nuevo Código Civil aplica el principio de igualdad y establece que ambos padres pueden seguir teniendo un fuerte vínculo con los hijos, del mismo modo en que lo tenían cuando vivían juntos.

En pos de este cambio de paradigma que habla de cuidados compartidos de los hijos y porque es una deuda pendiente, a comienzos de 2015, presenté junto a otros diputados nacionales un proyecto que elaboramos con la CTA para reformar la ley de contrato de trabajo, que entre otras cuestiones, amplía y equipara el régimen de licencias parentales.

La propuesta está orientada a avanzar en las responsabilidades compartidas de modo que para las licencias por maternidad y paternidad (art. 177) la denominación propuesta es "Protección de los trabajadores y de las trabajadoras con responsabilidades familiares". Allí se propone que pasados los noventa días de licencia por parto, exista la posibilidad de otro plazo de licencia de un mes más, en el que la madre y el otro progenitor/a tendrán la opción de distribuir esos días en función de las necesidades de la crianza. Sin dudas, este sería un gran avance en función de consolidar y volver más igualitarios los derechos de madres y padres biológicos o adoptantes.

Nombrar la violencia para combatirla

"O sos mía o no sos de nadie" es una frase bestial y macabra, que pese a su perversidad permanece inscripta en el inconsciente colectivo de la sociedad en la que vivimos. Es la expresión acabada y reconocible en tantos hombres que antes de negarse a aceptar que ella decidió romper un vínculo de pareja, seguramente se negaron a aceptar que ella saliera a trabajar o a estudiar, que tuviera amistades, o que quisiera hacer cualquier cosa que antepusiera su propia voluntad y su deseo, al rol que ese mismo hombre le había asignado.

El discurso del varón violento suele tener pocas palabras, es transparente y el significado es siempre el mismo: si la mujer no puede ser de su propiedad, está dispuesto a destruirla.

En las investigaciones sobre casos de violencia de género se evidencia que persisten estereotipos, no solo en los círculos familiares y sociales del conflicto, sino también entre profesionales de distintas disciplinas. Prejuicios

tales como que las mujeres regresan con su agresor porque les gusta que les peguen, que son responsables de la agresión sufrida por provocarla, que las mujeres mienten y que, como son las únicas testigos de lo que denuncian, no puede creérseles.

Es claro que desacreditar a la víctima es parte del círculo de la violencia de género, una de las estrategias del sometimiento que se basa principalmente en que ella misma termine por desconfiar de sus percepciones, por naturalizar la violencia, por asimilar el rol que le es asignado y hasta por sentirse culpable del maltrato. Tal es el sometimiento que, en muchos caso, logra que ella se retracte de lo denunciado. La retractación es un indicador más de la violencia.

Lo nuevo es que hoy, mientras hay mujeres que por miedo no logran escapar de ese sistema de ideas patriarcales, hay otras que exhiben un extraordinario cambio cultural que ve "sujetos" donde antes había "cosas". Que sale a la calle y reclama, como sucedió en la masiva manifestación de #NiUnaMenos, que el 3 de junio de 2015 desbordó las calles de distintas ciudades de Argentina.

También este cambio está presente en la nueva legislación nacional, en la ley que derogó la figura de avenimiento y en la Ley de Femicidio. El avenimiento, cuyo significado de acuerdo a la Real Academia Española refiere a una "reconciliación", permitía el "perdón" del delito de violación a solicitud de la víctima, que aceptaba casarse con el victimario. Precisamente, el artículo 132 del Código Penal establecía:

> Si ella (la víctima) fuere mayor de 16 años podrá proponer un avenimiento con el imputado. El Tribunal podrá excepcionalmente aceptar la propuesta que haya sido libremente formulada y en condiciones de plena igualdad. En tal caso la acción penal quedará extinguida.

Cabe aquí la lógica de preguntarse en qué contexto una mujer sexualmente violentada y cuya subjetividad fue brutalmente devastada por una violación puede prestar consentimiento a su agresor en condiciones de libertad.

Tal como se dijera en el debate legislativo que dio tratamiento a la ley en ambas cámaras y como se argumentara entre antecedentes legislativos de iniciativas anteriores, no es posible que una mujer que ha sido víctima de actos de violencia por parte de su pareja preste consentimiento libre en condiciones de igualdad. Menos aún si se trata de una adolescente de 16 años.

Pero por fuera de toda lógica, mientras existió el avenimiento, el Estado argentino convalidó la exculpación incumpliendo con las normativas internacionales que protegían a las mujeres del ejercicio de violencia en su contra (incorporados con rango constitucional en 1994). Además, desconocía leyes nacionales como la 26485 de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en el ámbito en que se desarrollen sus relaciones interpersonales y la Ley 26061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

La derogación de la figura del avenimiento contemplada en el artículo 132 del antiguo Código Penal fue convertida en ley el día 21 de marzo de 2012 por la Cámara de Diputados. Ese día, la votación fue unánime contando con un total de 204 votos positivos. La iniciativa había sido presentada un mes antes en el Senado y allí también había sido aprobada por unanimidad, con un total de 51 votos que representaba los presentes.

A modo de síntesis histórica: en 1999 la Ley 25087 modificó la denominación del título *"Delitos contra la Honestidad"* renombrándolo como *"Delitos contra la Integridad Sexual"*. Antes de esa reforma, las mujeres debían probar su honestidad para iniciar un proceso judicial. Si bien este fue un gran avance y se derogó la exención de prisión para el delincuente que se casara con la víctima, en aquel momento se sostuvo la figura de avenimiento con autorización del juez.

La concepción de avenimiento proviene de la Edad Antigua. La ley del Talión castigaba la violación de una mujer virgen prometida con la muerte. Si estaba casada la mujer compartía la pena con el violador salvo que el marido deseara eximirla. Los hebreos no penalizaban la violación si la mujer no estaba casada. Si estaba casada se penalizaba a la víctima y al agresor por considerarla impura.

En la misma línea, en el derecho europeo de la Edad Media, la violación de las mujeres no era un delito sino la falta de "honor", entendiéndola como la falta de virginidad al momento de contraer matrimonio. Ya en los inicios de la Edad Contemporánea, caracterizada por las revoluciones liberales que le dieron comienzo y especialmente por la revolución francesa, el delito de violación comenzó a ser considerado por algunas codificaciones occidentales como un delito contra la libertad y los derechos humanos de las personas.

En suma, la Ley 26738, que derogó la figura del avenimiento en el año 2012, representa la síntesis de cientos de años de sometimiento de las mujeres en el marco de un sistema patriarcal y sexista.

En su figura, se cristalizaba un paradigma sustentado en la violencia que convalidaba la idea de la objetivación de las mujeres como propiedad de sus maridos: "si hay matrimonio, no hay violación". Y en ese acto se instituía un modelo ejemplar de sometimiento. Las mujeres podían ser violadas y los varones podían ser exculpados gozando de total impunidad. Esta fue la lógica que se rompió con la derogación del avenimiento. El mensaje fue concluyente: "La violación es siempre un delito y las mujeres no son propiedad de los varones".

Para referirme a la Ley que crea un nuevo tipo penal que agrava la pena del homicidio, el femicidio, voy a hacer algunos comentarios previos.

Antes y hasta hace muy poco, hablábamos de crímenes pasionales porque así se interpretaba la violencia hacia las mujeres. Es tan perverso el mecanismo de poder machista, que en esa misma formulación que se decía y repetía sin ningún cuestionamiento, se escondía la justificación del asesinato.

"Él la mató por amor", se solía explicar y se amparaba al asesino en el argumento de que "la amaba tanto" que en un desborde de pasión no se pudo controlar. Hoy, en cambio, hablamos de femicidio y el hecho de haber instalado el término en la sociedad es, de por sí, un avance. No es amor, es violencia. Y no es "emoción violenta", es homicidio agravado.

En el año 2012, Argentina sancionó la Ley 26791 modificando el artículo 80 del Código Penal argentino para incorporar la figura del femicidio como agravante del homicidio imponiendo prisión perpetua a quien matare:

> 1 . A su ascendiente, descendiente, cónyuge, ex cónyuge, o a la persona con quien mantiene o ha mantenido una relación de pareja, mediare o no convivencia y 4 . Por placer, codicia, odio racial, religioso, de género o a la orientación sexual, identidad de género o su expresión.

También sumó a quien matare:

> (Inciso) 11. A una mujer cuando el hecho sea perpetrado por un hombre y mediare violencia de género; (y el Inciso) 12. Con el propósito de causar sufrimiento a una persona con la que se mantiene o ha mantenido una relación en los términos del inciso 1 .

Finalmente, en los casos de homicidio de ascendientes, descendientes, cónyuge, ex cónyuge, o pareja se remueven los atenuantes si *"hubiera realizado actos de violencia contra la mujer víctima" (Artículo 80 in fine)*. Vale aclarar que si bien el artículo 80 (Inciso 1) del Código Penal mantiene la figura de "emoción violenta", ya no podrá ser aplicable a los femicidios.

Sucede que la figura de "emoción violenta" –que es en sí misma y bajo cualquier uso cuestionable porque no se corresponde con ningún diagnóstico médico o psiquiátrico– ha sido utilizada sistemáticamente como atenuante en la defensa de agresores para lograr una disminución de la pena tras el asesinato de mujeres en instancias de violencia de género. La idea de locura momentánea en la comisión de un asesinato permitió durante años la justificación de cientos de femicidas.

El planteo de "crimen pasional" ha sido también muy utilizado por el periodismo, que al informar sobre un asesinato utilizaba el calificativo "pasional", a modo de justificación de la conducta del agresor. Es que mediante esta construcción discursiva se culpabilizaba a ella por ser la causante de esas pasiones y, consecuentemente, se respaldaba la acción violenta del agresor, eximiéndolo de responsabilidad. De esta manera, y a lo largo de los años, se invisibilizaron cientos de femicidios en las secciones de policiales de diarios y en los noticieros televisivos.

Afortunadamente en la actualidad ya no es posible aludir "emoción violenta" o "arrebato pasional" para eludir la responsabilidad penal. La inclusión de la figura de femicidio en el Código Penal, introducida por la Ley 26791, estableció un enorme giro sobre el tratamiento del tema en el país.

Un cambio en el paradigma legislativo que también tiene como hitos la norma que se sancionó en 2009: la Ley 26485, que aborda de manera integral la violencia hacia las mujeres por motivos de género. Su título es "Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollan sus relaciones interpersonales". Esta norma amplía los tipos y modalidades de violencia contra las mujeres, considerándolas no sólo una problemática privada, sino también de orden público. En este sentido, quedan establecidos como tipos de violencia: física, psicológica, sexual, económica y patrimonial, y simbólica, las cuales se pueden dar en los ámbitos doméstico, institucional, mediático, laboral, y obstétrico y contra la libertad reproductiva.

También vale destacar la Ley 26848, que define tipos y modalidades de la violencia y, entre ellas, la violencia simbólica y la mediática. Igual que la Ley 26522 de Servicios de Comunicación Audiovisual, que promueve la equidad de género en el marco de un tratamiento igualitario y libre de discriminación fomentando la autonomía y la libertad de las mujeres en los medios de comunicación audiovisual.

Las cifras de femicidio en Argentina no son las más altas; sin embargo, sí son alarmantes. De acuerdo a un informe difundido por el Observatorio de Femicidios de La Casa del Encuentro, en el año 2014 se produjeron 277 femicidios: "De las 277 mujeres asesinadas, 39 tenían denuncias previas y 4 poseían órdenes de exclusión, siendo las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Salta las que encabezan la estadística trágica".

Uno de los principales problemas que identificamos en las investigaciones y que confirmamos en las experiencias de muchas mujeres es que la Justicia brinda una respuesta fraccionada, descoordinada de otros ámbitos de las políticas públicas encargados de brindar apoyo y contención social, psicológica y económica para poder sostener las denuncias y atravesar la complejidad de los procesos judiciales. Al día de hoy, la efectividad de las medidas de protección es un gran problema, que debe articularse no solo con mejores respuestas de las fuerzas policiales, sino también con mecanismos efectivos de control sobre el agresor.

En este caso, y en el de todas las leyes que mencioné a lo largo del capítulo, está claro que la sola existencia de una normativa no modifica la realidad. Se necesita del compromiso del Estado en todos sus niveles (nacional, provincial y municipal) así como también el compromiso de todos los estamentos de la sociedad. Por ejemplo, el de los medios de comunicación, que informan y crean opinión pública, y por supuesto el de la Justicia, que en tantos casos sigue funcionando desde una óptica arcaica.

Desde el Congreso Nacional sancionamos todas las leyes que fui mencionando (y muchas otras que acá no desarrollé por cuestión de espacio) con la convicción de que las normas no pueden ser ajenas a los cambios que se dan en la sociedad y entendiendo que son herramientas básicas para forjar en las

nuevas generaciones, subjetividades que se basen en la igualdad de derechos y en el respeto por el otro. Hoy podemos afirmar que el sentido común patriarcal –caracterizado por la norma de la inferioridad y subordinación de las mujeres– está siendo sustituido por una nueva visión en la que la violencia machista se hace visible e intolerable para la mayor parte de la sociedad.

La nueva legislación y su reglamentación son un claro ejemplo de este avance, que va en consonancia con el trabajo y la lucha por la construcción de un país más igualitario y más justo.

Insultos, injurias y agravios. Sujetos sociales del currículum en disputa[1]

Adriana Hernández[2]

Hijo de puta. La concha de tu madre. Puto. Maricón. Trola. Gordo de mierda. Enano. Negro villero. Sucio. Chorro. Burro. Bolita. Judío. Mogólico. Feminista. Populista

Los insultos pegan, lastiman, descalifican. Producen efectos concretos en las experiencias de vida de las personas y en la vida social. Si indagamos el significado de los términos injuriar, insultar, agraviar en diccionarios comunes encontramos que las definiciones remiten a sentidos diversos tales como: humillación, menosprecio, afectación de los derechos de alguien, menoscabo de su estima, asalto repentino y violento, ofensa en su fama. Básicamente la disminución, negación o eliminación del/de la otro/a como interlocutor/a.

Algunas de las palabras/insultos que encabezan el presente trabajo y que ofician de pretexto para abocarnos al tema son voces de estudiantes secundarios que provienen de una encuesta en la cual responden a la pregunta: ¿qué insulto, de los que se dicen en tu escuela te parece más hiriente? Otras palabras, tales como feminista o populista, provienen del registro cotidiano de lo que entiendo como disputa cultural en torno a concepciones de relaciones sociales, de Estado, modos y horizontes de vida, y son usadas para agraviar/injuriar.

---

1. Agradezco la colaboración de la Lic. Laura Iturbide en la discusión del texto y en sus aportes particulares a la última sección del trabajo.

2. Profesora en Ciencias de la Educación. Se desempeña como docente regular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y es actual Decana. Ha sido docente de nivel primario y secundario. Su tesis doctoral *Pedagogía, Democracia y Feminismo. Repensando la esfera pública* fue publicada como libro por SUNY Press (State University of New York) en 1997. Realizó sus estudios de Maestría y Doctorado como Becaria Fulbright en Estados Unidos. Obtuvo una beca de Investigación en 2003 por la Embajada de Canadá. Es integrante de los Consejos Editoriales de las revistas *La Aljaba, segunda época, Revista de Estudios de la Mujer* (UNLU, UNLP, UNCo) y *Curriculum Inquiry* (Universidad de Toronto, Canadá). Dirige el Doctorado en Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Sus escritos e investigaciones se encuentran en el área de la pedagogía crítica y los estudios de género y sexualidad.

El lenguaje desempeña una función central tanto en la organización y clasificación de la realidad, como en la construcción del imaginario social e individual; constituye una mediación medular de la conducta social e individual. Entendidos como lenguaje, los insultos/agravios/injurias pueden ser analizados en su relación con procesos de discriminación, dominación y desigualdad que remiten a relaciones sociales más complejas atravesadas por relaciones de poder. El presente trabajo abreva en sentido amplio en los planteos foucaultianos sobre saber y poder, interpretando que el discurso es constitutivo de la vida social y que el poder no existe fuera del mismo, en tanto lo discursivo constituye una práctica significadora que construye efectivamente la realidad. Resulta entonces una mirada necesaria el considerar cómo el poder se refuerza en la trama discursiva de los insultos mediante los cuales los/as sujetos/as significan y son significados.

En este artículo, a partir del análisis de los insultos como prácticas discursivas que estructuran las experiencias, las clasificaciones y distinciones de la vida social –y en particular de la vida escolar–, nos proponemos pensar los desafíos del proceso de producción curricular como un proceso social complejo de luchas y negociaciones en los que intervienen diferentes grupos y sectores de la sociedad, a los que llamaremos "sujetos sociales del currículum" (De Alba, 1991).

Lenguaje, política y pedagogía crítica

El abordaje teórico del que partimos es el de la pedagogía crítica, algunos de cuyos conceptos centrales son: una mirada de la escuela como espacio de lucha entre distintas visiones de sociedad y de "herencia" cultural, lo cual supone el reconocimiento de la dimensión política de lo educativo; la relación indisoluble teoría-práctica en conjunción con la idea de una teoría que emerge en espacios concretos; una noción de subjetividad que reconozca la multiplicidad de voces y la dimensión de la acción; un lenguaje de crítica y a la vez uno de posibilidad que registre la injusticia abriendo, a la vez, las posibilidades de una acción emancipadora. En síntesis, una visión crítica que supone lidiar con lo azaroso de los actos de transmisión de la cultura, afrontando su historicidad. La educación no es ni necesariamente opresora, ni necesariamente liberadora; ciertamente se establece una relación contingente entre educación y sociedad.

Las prácticas pedagógicas, como prácticas sociales, producen pluralidad de significaciones y pueden ser interpretadas/vividas de modos diferentes a partir de la especificidad de los procesos histórico sociales en que se entraman. Así, una misma práctica –para sujetos sociales diferentes o para los mismos sujetos en momentos diferentes– es pasible de generar diversidad de sentidos, sean estos emancipatorios, opresivos, alternativos con respecto a los modos de las relaciones sociales vigentes (Puiggrós, 1984: 34). Todas estas

reflexiones para entender que el acto de educar, el acto de producir saberes y sujetos, no responde a esencias; que hay que preguntarse una y otra vez, al modo de Paulo Freire, ¿para qué educamos?, ¿a quién educamos?, ¿para qué le sirve esa educación?, ¿a favor de quién educamos?, ¿contra qué educamos?

Esta perspectiva crítica, que abreva del postestructuralismo, nos confronta con la necesidad de ofrecer una cierta comprensión de las relaciones entre poder y pedagogía. Entendemos que esta última constituye un saber, una configuración discursiva que produce sentidos, significaciones que pueden abordarse a través de preguntas tales como: ¿qué conocimientos se producen?, ¿cuáles son considerados válidos? En tanto la articulación entre poder y saber es de carácter discursivo, no es estable; esto la hace imprevisible. El discurso que hace posible el vínculo entre poder y saber también le sirve de obstáculo, precisamente porque poder y saber son diferentes (Gore, 1996: 78). En esta línea de pensamiento la noción foucaultiana de "régimen de verdad" sirve para alertarnos sobre propuestas pedagógicas que se presentan en una forma fija, final, erigiéndose en las únicas posibles, en un giro de corte esencialista que opera perdiendo la capacidad de atender la pluralidad de sentidos /vivencias de sujetos concretos y los posibles efectos opresivos sobre los mismos. Al modo freireano, podríamos decir que son propuestas pedagógicas que dejan de preguntarse ¿para quién?, ¿a favor de quién o qué?

Uno de los aportes más significativos de este abordaje teórico lo constituye la posibilidad de comprender al lenguaje como una construcción social e histórica atravesada por relaciones de poder. El lenguaje, así, está muy lejos de representar la realidad "tal como es" y puede visibilizarse en cambio como una herramienta que constituye esa realidad en el proceso de nombrar prácticas, acciones y sujetos de un modo y no de otros. Nombrar, designar, diferenciar, distinguir, clasificar hacen palpable las estructuras que limitan y posibilitan nuestros pensamientos y acciones; hacen que nos veamos como nos vemos, que nos sintamos como nos sentimos, que hagamos lo que hacemos, que seamos como somos. He aquí los efectos de poder. ¿Qué nombres?, ¿qué prácticas?, ¿cuáles clasificaciones?, ¿qué se hace visible?, ¿a favor de quiénes?, ¿en contra de quiénes? He aquí la presencia de la dimensión política.

Los insultos constituyen un objeto particular de estudio de interés central al pensar la posibilidad de transformar la realidad, de resistir las relaciones de desigualdad y los efectos de dominación. Entender los mecanismos de dominación en su carácter social e histórico habilita la comprensión de los insultos ya no como algo individual, sino como categorías sociales que actualizan estereotipos y clasificaciones simplificadoras de la realidad.

Escuela, conocimiento y sujetos sociales del currículum

En la vida cotidiana, en distintos espacios sociales y entre ellos las escuelas, adultos, jóvenes, niños y niñas son blanco de insultos, injurias y agravios a través

de múltiples calificativos que les obligan a preguntarse quiénes son y cómo sobrevivir en tanto diferentes a otros/as que aparecen encarnando "la norma".

Las relaciones sociales están atravesadas por entramados de poder en sus dimensiones de clase, género, etnia, sexualidad, etarias, etc. Un análisis posible de los variados insultos que circulan en nuestra sociedad nos permite reconocer el juego de poder que opera. Si realizamos una clasificación tentativa, podemos ordenar los insultos según las diferencias sobre las que se asientan: género (*hijo de puta, la concha de tu madre, puta, atorranta*); sexualidades (*maricón, trola*); aspecto físico (*gordo de mierda, enano, narigón*); origen social (*negro villero, sucio, chorro, muerta de hambre*); nacionalidad (*bolita, paragua, chileno, judío*); inteligencia (*nerd, burro, tarada*); discapacidad (*discapacitado, mogólico*); ideología (*populista; feminista*).

Las dicotomías varón-mujer; heterosexualidad-homosexualidad; delgado/alto-gordo/bajo; clase media-sectores populares; entre otras con diversos matices, constituyen fuertes estructuras que moldean las relaciones de poder. Los insultos ponen en funcionamiento el orden cultural valorativo que margina, deprecia, silencia, y despliega el machismo, la homofobia, el clasismo, la xenofobia. Usando como estrategia de análisis una lógica binaria, podemos identificar rápidamente cuál es el polo dominante –en primer término– y cuál el depreciado, aunque no siempre sea explícita la norma que regula dicha tensión.

En línea con los análisis teóricos de la pedagogía crítica del apartado anterior, podemos comprender el currículum escolar como un espacio en el cual se producen, circulan y se apropian sentidos, significados, saberes y conocimientos de distinto orden que constituyen una arena de disputa en términos de los intereses contrapuestos que representan, las relaciones sociales que corporizan, los efectos constitutivos de sujetos e instituciones que producen.

Los procesos de lucha, negociación e imposición se desarrollan entre diversos grupos y sectores de la sociedad –sujetos sociales– que propician una determinada direccionalidad de la educación, en relación al proyecto de sociedad que sostienen. Alicia De Alba (1991) diferencia tres tipos de sujetos sociales del currículum:

- los sujetos de la determinación curricular, interesados en determinar las orientaciones básicas de un currículum (el Estado, el sector empresarial, los sectores populares, los movimientos sociales, la Iglesia, otros);
- los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum, que son los que en el ámbito institucional escolar dan forma y estructura al currículum de acuerdo a los lineamientos centrales establecidos en el proceso de determinación curricular (consejos técnicos, académicos, equipos de evaluación y diseño curricular);
- los sujetos sociales del desarrollo curricular, que son los que convierten un currículum en una "práctica cotidiana" (maestros/as, alumnos/as).

Quizás sea importante visibilizar en forma especial a los "sujetos de la determinación curricular", particularmente a aquellos que en una sociedad y en un momento histórico especial contribuyen a la construcción de sentido, habilitando o resistiendo las transformaciones de relaciones sociales opresivas.

Como ilustración de este fenómeno podemos referir el arduo accionar de los distintos movimientos sociales como los sexo-genéricos, que ha permitido alcanzar la promulgación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (26150/2006) y los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI). El Estado ha desempeñado un lugar central como "sujeto de la determinación curricular" al articular el trabajo de estos sujetos sociales del currículum. Ciertamente hay que reconocer que en algunas provincias y sus escuelas aún no han llegado a implementarse los Lineamientos merced al accionar de otros sujetos de la determinación curricular, como la Iglesia.

Los insultos/agravios/injurias se asientan sobre diferencias jerárquicamente organizadas, sobre formas de significar la realidad socialmente constituidas, lo cual requiere de la visibilización de la historicidad de esas diferencias y de las relaciones de poder que las constituyen. Esto nos acerca a la tarea de hacer que la diferencia no se vuelva sinónimo de desigualdad.

La noción de "producto cultural", del texto de Richard Johnson (1983) "What is Cultural Studies, Anyway?" –un clásico de la bibliografía en Estudios Culturales– nos provee algunos elementos para la base teórica del análisis del currículo partiendo de un modelo diagramático que representa un circuito de producción, circulación y consumo de productos culturales. Desde esta perspectiva podemos abordar los distintos momentos de la producción curricular que abarca desde la determinación de sus orientaciones básicas hasta su implementación en la instancia áulica.

En el primer momento de la producción curricular podemos reconocer la presencia de los sujetos de la determinación curricular (el Estado, la Iglesia, otros) y a los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum (equipos técnicos y académicos), y analizar los intercambios y tensiones entre ellos. Cabe aclarar, sin embargo, que si bien pueden identificarse a grandes trazos los distintos momentos –con las intervenciones de los diferentes sujetos–, ellos no guardan una secuencia estricta y excluyente sino que se superponen. Parafraseando a Johnson, podemos señalar que cada momento del circuito (producción, circulación, consumo) depende de los otros y es indispensable al todo. Cada uno, sin embargo, es diferente y comprende cambios de forma característicos. Si nos colocamos en un punto del circuito, por ejemplo en el de lectura/consumo, no cubrimos aquello que acontece/aconteció en los otros puntos. Las significaciones que cobran fuerza en un momento del circuito, varían de diverso modo respecto a los sentidos que operan en otros momentos (producción y circulación).

Algunas preguntas que pueden iluminar parte de estos momentos (producción, circulación, consumo) e identificar la intervención de los distintos

sujetos de la producción curricular, podrían ser: ¿qué argumentos se esgrimen en torno a la inclusión/transformación de contenidos tales como las cuestiones de género/sexualidad?, ¿quiénes los esgrimen?, ¿cómo trascendieron estos debates a la comunidad?, ¿en qué términos?, ¿qué significaciones permanecen/desaparecieron?, ¿quiénes y cómo se retoman estas representaciones (directivos, docentes, madres/padres, estudiantes)?, ¿dónde y cómo tienen alguna tendencia emancipatoria?

Pensar en la reconstrucción curricular en términos de abordar el complejo entramado de poder que los insultos –en tanto categorías sociales– ponen en juego, supone no simplemente una lógica inclusiva de conocimientos que aborden esta problemática, sino más bien una lógica política y epistemológica que visibilice, produzca conocimientos y reconstruya los campos disciplinares.

De agendas y coyuntura histórica

En el plano del debate ideológico y la discusión sistémica de ideas, los insultos son premisas, son argumentos y consignas que fortalecen o debilitan paradigmas políticos. En Argentina, durante la última década, hemos observado que las construcciones discursivas han sostenido descalificaciones hacia los movimientos de mayor impacto en la vida social de las personas. Recuperar tres de las argumentaciones en disputa contribuye a visibilizar algunas de las luchas de poder y el engarce de aquello que se usa para agraviar, injuriar:

El debate sobre la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (N° 26522), iniciado en el plano académico hace décadas con una importante adhesión y visibilización social, se permeabilizó en la política para su discusión en las cámaras legislativas. Los sujetos de la determinación curricular por un lado eran académicos, profesionales, docentes y estudiantes que durante años trabajaron dentro del mundo universitario, y a partir del 2009 las organizaciones sociales y políticas se hicieron parte del proyecto, convocando a foros federales para debatirla. Los grupos multimedia de comunicación, en busca de contener los procesos de cambio respecto de las normas en medios masivos de comunicación audiovisual, exponían a través de opiniones y spots publicitarios consignas y miedos, en colaboración con el poder judicial que les proveía tiempo cautelar. Y mientras ganaron tiempo judicializando el debate, los planteos reiterados eran descalificaciones tales como: "este canal puede desaparecer con la Ley de Medios K", "la nueva Ley mordaza".

La Asignación Universal por Hijo y su actualización (N° 24714) fue una iniciativa que garantiza a hijos e hijas del sector trabajador informal los mismos derechos económicos con que cuenta la niñez del sector trabajador formal. Universalizar la cobertura implicó un debate acerca de la redistribución de la riqueza y el uso de los recursos del Estado. Se sostuvo, de parte de políticos opositores al proyecto y voceros de medios masivos, que el ingreso familiar por la AUH terminaría en "drogas, alcohol y juego", que elevaría la tasa de

fecundidad irresponsable y que constituía un mecanismo de perpetuación de la pobreza.

La Ley de Matrimonio Igualitario (N° 26618), iniciada por organizaciones de la sociedad civil y organizaciones políticas que durante años trabajaron comunitariamente para ingresarla a la agenda política y universalizar derechos cívicos, evidenció una expresión callejera de alta visibilidad en los sectores religiosos, que ocuparon las calles y mostraron capacidad de movilización contra la ley. Los sectores más conservadores de la política representados en el ámbito legislativo y los medios alineados a esas miradas, promovían temores y falsas premisas vinculando abusos y perversiones a las parejas del mismo sexo, y expresando que la capacidad de adopción de parejas homosexuales dejaría el país sin niñez institucionalizada en hogares transitorios.

En tiempos donde la democracia y la comunicación expresan la necesidad de una ciudadanía participativa, con un rol activo, responsable que construya desde la pluralidad, es fundamental ante cualquier debate preguntarnos: ¿quiénes son los sujetos sociales de nuestro tiempo?, ¿cómo se constituyen en sujetos sociales del currículum?, ¿cuáles son algunas de sus acciones y propuestas?, ¿qué tipo de sociedad propician?, ¿qué educación proponen?

El sector empresarial, la Iglesia Católica, distintas denominaciones religiosas, sindicatos, organizaciones no gubernamentales de distinto tipo, movimientos sociales diversos, grupos de intelectuales, organizaciones estudiantiles, entre otros, son sujetos sociales centrales a la hora de definir el rumbo que la sociedad y su educación tomará.

Sin duda alguna, el Estado se ha desempeñado como "sujeto central de la determinación curricular" en estos últimos doce años, articulando y promoviendo agendas de distintos sectores sociales por más derechos.

Referencias bibliográficas

De Alba, A. (1991) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma.

Gore, J. (1996) *Controversias entre pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.

Hernández, A. y Reybet, C. (2013) "Insultos, cuerpo y sexualidad. Un estudio con perspectiva de género de las voces de estudiantes de nivel medio". En: Hernández, A. y Martínez, S. (coords.) *Investigaciones en la escuela secundaria. Política y trabajo.* General Roca: PubliFadecs, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue.

Hernández, A. (2013) "Insultos. Voces de estudiantes y relaciones de desigualdad en la reconstrucción del currículum". *El Monitor*. Disponible en: [http://elmonitor.educ.ar/secciones/dossier/voces-de-estudiantes-y-relaciones-de-desigualdad/].

Johnson, R. (1983) "What is Cultural Studies, Anyway?", *Anglística*, 26 N° 1-2.

Puiggrós, A. (1984) *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Editorial Nueva Imagen.

"Chingadas", malditas y salvajes[1]

Marcela Nicolazzo[2]
Marina Paulozzo[3]

Toda la angustiosa tensión que nos habita se expresa en una frase que nos viene a la boca cuando la cólera, la alegría o el entusiasmo nos llevan a exaltar nuestra condición de mexicanos: ¡Viva México, hijos de la "Chingada!" Verdadero grito de guerra, cargado de una electricidad particular, esta frase es un reto y una afirmación, un disparo, dirigido contra un enemigo imaginario, y una explosión en el aire. (...)

¿Quién es la Chingada? Ante todo, es la Madre. No una Madre de carne y hueso, sino una figura mítica. (...)

Chingar también implica la idea de fracaso. En Chile y Argentina se chinga un petardo cuando no hace explosión, "cuando no revienta, se frustra o sale fallido". Y las empresas que fracasan, las fiestas que se aguan, las acciones que no llegan a su término, se chingan. En Colombia, chingarse es llevarse un chasco. En el Plata un vestido desgarrado es un vestido chingado. En casi todas partes chingarse es salir burlado, fracasar. Chingar,

1. Este artículo fue realizado en colaboración con Analía Juiz y Maricruz Méndez Karlovich. Analía Juiz es Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UNLZ); alumna de la Maestría en Currículum. Integrante del equipo técnico del Instituto del Curriculum y Evaluación (ICE–UNLZ); integra en el Senado de la Provincia de Buenos Aires el equipo del Programa de Centros de Desarrollo Universitario Regionales, y es Coordinadora Operativa del PNFP-Componente II por la UNLZ. Maricruz Méndez Karlovich es Especialista en Didáctica y Curriculum (UNLZ); alumna de la Maestría en Curriculum (UNLZ); docente universitaria de grado; participa en equipos d diseño curricular de nivel secundario y universitario; investigadora del Instituto de Curriculum y Evaluación (ICE–UNLZ); integrante del equipo central del Programa Centros de Desarrollo Universitario Regionales (CDUR) del Senado de la Provincia de Buenos Aires; se ha desempeñado en tareas de evaluación y acreditación institucional.

2. Profesora y licenciada en ciencias de la educación, Magister en Ciencias Sociales con mención en educación por FLACSO, investigadora y profesora en grado y posgrado de la UNLZ, integrante del Comité académico del Instituto de Curriculum y Evaluación (ICE) de la UNLZ. Inspectora de enseñanza de la modalidad de Psicología comunitaria y pedagogía social de la Provincia de Buenos Aires. Coautora de *Palimpsestos, huellas y relatos*. Autora de artículos sobre educación y política.

3. Profesora y licenciada en ciencias de la educación, especialista en administración de proyectos de educación superior (IGLU-OUI). Investigadora y Docente de grado y posgrado de la UNLZ, directora de la especialización en didáctica y curriculum y co directora de la maestría en curriculum de la UNLZ. Directora del Instituto de Curriculum y Evaluación (ICE) de la UNLZ, consultora CONEAU. Coordinadora General del Programa de Centros de Desarrollo Universitario Regionales del Senado de la Provincia de Buenos Aires.

asimismo, se emplea en algunas partes de Sudamérica como sinónimo de molestar, zaherir, burlar. Es un verbo agresivo, como puede verse por todas estas significaciones: descolar a los animales, incitar o hurgar a los gallos, chunguear, chasquear, perjudicar, echar a perder, frustrar. (...)

Hay tantos matices como entonaciones: tantos significados, como sentimientos. (...)

Pero la pluralidad de significaciones no impide que la idea de agresión –en todos sus grados, desde el simple de incomodar, picar, zaherir, hasta el de violar, desgarrar y matar– se presente siempre como significado último. El verbo denota violencia, salir de sí mismo y penetrar por la fuerza en otro. Y también, herir, rasgar, violar –cuerpos, almas, objetos–, destruir. Cuando algo se rompe decimos: "se chingó". Cuando alguien ejecuta un acto desmesurado y contra las reglas, comentamos: "hizo una chingadera".

La idea de romper y de abrir reaparece en casi todas las expresiones. La voz está teñida de sexualidad, pero no es sinónimo del acto sexual; se puede chingar una mujer sin poseerla. Y cuando se alude al acto sexual, la violación o el engaño le prestan un matiz particular. El que chinga jamás lo hace con el consentimiento de la chingada. En suma, chingar es hacer violencia sobre otro. Es un verbo masculino, activo, cruel: pica, hiere, desgarra, mancha. Y provoca una amarga, resentida satisfacción en el que lo ejecuta.

Lo chingado es lo pasivo, lo inerte y abierto, por oposición a lo que chinga, que es activo, agresivo y cerrado. El chingón es el macho, el que abre. La chingada, la hembra, la pasividad pura, inerme ante el exterior. La relación entre ambos es violenta, determinada por el poder cínico del primero y la impotencia de la otra. La idea de violación rige oscuramente todos los significados. La dialéctica de 'lo cerrado' y 'lo abierto' se cumple así con precisión casi feroz.

El poder mágico de la palabra se intensifica por su carácter prohibido. Nadie la dice en público. Solamente un exceso de cólera, una emoción o el entusiasmo delirante, justifican su expresión franca. Es una voz que sólo se oye entre hombres, o en las grandes fiestas. Al gritarla, rompemos un velo de pudor, de silencio o de hipocresía. Nos manifestamos tales como somos de verdad. Las malas palabras hierven en nuestro interior, como hierven nuestros sentimientos. Cuando salen, lo hacen brusca, brutalmente, en forma de alarido, de reto, de ofensa. Son proyectiles o cuchillos. Desgarran.[4] (Octavio Paz, 1947: 95-102)

---

4. El relato parte de la relación entre Cortés y su amante, Marina, conocida como doña Malinche, quien se entrega al conquistador y es abandonada por él en cuanto deja de servirle. Malinche es la figura opuesta a Cuauhtémoc, en tanto ella se ha abierto, fascinada por el blanco, recibiendo el desprecio de la historia, mientras él es el héroe representante del indio estoico y cerrado, fiel a su pueblo. Cuauhtémoc es digno de obras de arte, Malinche de maldiciones.

El poder tiene sexo... (Fernández, 1992:13). En esa perspectiva, el "género" es una construcción social "producida en" y "productora de" relaciones de poder.

El género es la suma de valores, actitudes, papeles, prácticas o características culturales con los cuales se interpreta "lo femenino" y "lo masculino", y por ello refleja y perpetúa las relaciones particulares de poder entre el hombre y la mujer.

Estas relaciones de poder se materializan en muy diversos espacios de la vida cotidiana: en la desigualdad de condiciones económicas y laborales; en la sub valoración de competencias intelectuales o de conducción, en los estereotipos construidos en el seno de relaciones familiares, en los modos en que el hombre y la mujer, lo masculino y lo femenino, es presentado en las prácticas escolares. Y los ejemplos podrían continuar.

La denominada *perspectiva de género*, es decir el modo de leer la dinámica concreta de los sexos en determinadas relaciones de poder, ha sido nutrida por estudios de género, corrientes feministas, estudios de masculinidad, movimientos de gays y lesbianas, teorías poscríticas, teoría "queer",[5] entre otras. Estas construcciones teóricas han develado las naturalizaciones operadas en torno al sexo, la sexualidad, las identidades sexuales, como productos de la dinámica del poder. Sin embargo, en nuestro territorio latinoamericano todas ellas merecen ser reinterpretadas a partir de la marca de la conquista, la aniquilación del "otro", la dimensión violenta del mestizaje y la colonización del pensamiento y la cultura.

Algunos apuntes sobre colonialidad de género

La colonialidad es entendida como un elemento constitutivo y específico del patrón mundial de poder capitalista, que se origina y mundializa a partir del denominado "descubrimiento" de América. La colonialidad, como contracara de la modernidad, implica la imposición de una clasificación racial/étnica de

---

5. Consultado el Doctor Adrián Melo al respecto, define que el término *queer* se erige como instancia superadora de otras categorías sexuales impuestas desde el siglo XIX en adelante (lo que Michel Foucault incluye dentro de un dispositivo de sexualidad normalizador y disciplinador) y en oposición a la identidad gay y lesbiana que terminan por delimitar grupos y comunidades que concluyen siendo asimilados por la sociedad de consumo, el mercado y el capitalismo a grandes rasgos. El término *Queer* se presenta asimismo como una manera de disolver las fronteras identitarias (transexuales, bisexuales, travestis, entre otras) y la multiplicidad de identidades gays y lesbianas (locas, gays, activos, pasivos, entre otros) y constituir un solo grupo, sin características definidas y limitantes, que se eleve como movimiento contestatario de las normas sexuales, culturales y sociales impuestas por el paradigma héteronormativo.

la población del mundo que opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones materiales y subjetivas de la existencia cotidiana (Quijano, 2000).[6]

Walter Mignolo (2006) afirma que la lógica de la colonialidad opera en tres niveles: la colonialidad del poder (político y económico), y la colonialidad del saber (epistémico, filosófico, científico y en relación de las lenguas con el conocimiento), la colonialidad del ser (subjetividad, control de la sexualidad, de los roles atribuidos a los géneros, etc.).[7]

Estos niveles hacen poner en duda, como sugiere Aimé Césaire (2006), el valor humano de estos seres, personas que por su color o sus raíces ancestrales, quedan claramente "marcados"; es esto a lo que Maldonado-Torres se refiere como "la deshumanización racial en la modernidad (...), la falta de humanidad en los sujetos colonizados" que los distancian de la modernidad, de la razón y de las facultades cognitivas (Maldonado Torres, 2007).

Pero también hay una dimensión más de la colonialidad. Es la colonialidad cosmogónica o de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afro-descendientes e indígenas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como no-modernas, "primitivas", y "paganas" las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo, con la tierra y con los ancestros como seres vivos. Así pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir la continuidad civilizatoria de las comunidades indígenas y las de la diáspora africana (Walsh, 2005).

En el marco de estos niveles, cuyos análisis se iniciaron fundamentalmente en los procesos de "racialización", se encuentran también las marcas de colonialidad referidas al género.

Hay que ir bien lejos y bien profundo para no banalizar la relación género-colonialidad o para no subsumirla en otras marcas coloniales. Cuando Quijano habla de la colonialidad del poder y la vincula a la dicotomía racial introducida por los europeos, nos anuncia también el fundamento de la colonialidad de género. María Lugones, en *Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples,* explica:

> Los europeos se consideraban seres de razón, y consideraban a la razón como la característica central del ser humano. La introducción de la dicotomía

6. "La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal.Se origina y mundializa a partir de América" (Quijano, 2000: 342).

7. La teoría de la colonialidad del poder fue formulada originalmente por Aníbal Quijano, a principios de los años noventa, y ampliada posteriormente por la red latinoamericana de intelectuales-activistas ligados a lo que se ha denominado "Proyecto Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad"

> racial requiere que los colonizados sean constituidos como seres sin razón. Los europeos eran seres humanos, los colonizados no. A los que llamaron "indios" y "negros" fueron entonces concebidos como bestias, seres naturales, y tratados como tal en el pensamiento occidental moderno. La naturaleza fue concebida como instrumento para el beneficio de los seres de razón. Toda la naturaleza estaba y sigue estando concebida como instrumento del hombre humano (una tautología) para sí, para acumular riqueza infinitamente, extraída de todo lo natural. (...) Necesariamente los indios y negros no podían ser hombres y mujeres, sino seres sin género. En tanto bestias se los concebía como sexualmente dimórficos o ambiguos, sexualmente aberrantes y sin control, capaces de cualquier tarea y sufrimiento, sin saberes, del lado del mal en la dicotomía bien y mal, montados por el diablo. En tanto bestias, se los trató como totalmente accesibles sexualmente por el hombre y sexualmente peligrosos para la mujer. "Mujer" entonces apunta a europeas burguesas, reproductoras de la raza y el capital. (Lugones, 2012: 124)

Lugones problematiza estas relaciones interrogando el lugar del hombre en estas construcciones históricas.

> Una de las técnicas colonizadoras de destrucción de la comunidad fue tratar al macho noble indígena como una autoridad entre los comuneros y como mediador en la organización de la producción. A la hembra india el colonizador le negó toda autoridad. En la relación comunal, la imposición colonial consistió también en relegar a las hembras a una posición de inferioridad. Los machos indios tenían que pagar tributo con su trabajo para el colonizador y para la iglesia. La hembra tenía que ocuparse de todas las tareas que antes eran tareas complementarias en la comunidad. Creo que el aceptar esa posición superior fue difícil para los machos indios porque fue impuesta a la fuerza por el poder colonial, el de la Iglesia católica y el de la Corona. (Lugones, 2012: 126)

Volviendo a Octavio Paz, en su *Laberinto de la soledad* relata la tragedia no ya de la violencia ejercida en los tiempos de la conquista española, como si fuera pasado, sino la tragedia histórica, constantemente actualizada en la vida de los pueblos americanos que han construido sus identidades sobre la base de la negación y de un exilio permanente en relación a sus propios orígenes.

En esas formas de violencia que marcan la historia colectiva –y no de una vez y para siempre sino cotidianamente en las biografías que portan esas marcas– vive la mujer. No la mujer en abstracto, esta mujer de este suelo, con estas raíces y estas negaciones. Y con las contradicciones y fortalezas de tods las identidades que le dan cuerpo.

La Malinche es poco conocida fuera de México, a veces se difunde su versión "folklorizada" bajo la forma de maldición.[8] Menos conocida es la Mujer Salvaje, y no es casualidad. Ella es la fuerza que sostiene a todas las mujeres. Es un arquetipo.[9] A veces se la llama "la mujer que vive al final del tiempo" o la "que vive al borde del mundo" (Pinkola Estés, 2004: 17).

Dice Clarissa Pinkola Estés que

> a lo largo de la historia, las tierras espirituales de la Mujer Salvaje han sido expoliadas o quemadas, sus guaridas se han arrasado y sus ciclos naturales se han visto obligados a adaptarse a unos ritmos artificiales para complacer a los demás. (*idem*)

Quien nos habla de este arquetipo, de esta naturaleza combatida, de esta sabiduría acallada es también "no casualmente" una mexicana criada en EE.UU. por una familia húngara. Sabe por experiencia sobre desarraigos, marginaciones y luchas por la identidad.

Esa mujer salvaje es universal, a diferencia de la Malinche que tiene las pasiones y dolores de nuestra tierra, pero también aquella nos revela relaciones de poder y procesos de colonización: no sólo de los países centrales sobre la periferia, no sólo de la clase dominante sobre las clases subalternas, no sólo de los imperios sobre las colonias, sino también de lo masculino sobre lo femenino, de la razón sobre el cuerpo, de la racionalidad moderna sobre la sabiduría ancestral.

> Yo entiendo que si uno separa la "cuestión de género" como "cosa de mujeres" de la política real, de los problemas importantes en la reconstitución decolonial, uno esconde de sí mismo y de la comunidad intelectual y socioeconómico-política, y de la producción de conocimiento decolonial, precisamente la lealtad a la Colonia que esa posición implica. (Lugones, 2012: 127)

"La ignorancia no es neutra, sino un efecto de determinado conocimiento"[10]

Si el curriculum, según la noción de De Alba (1995), "es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan

8. Alusión a "La Maldición de Malinche", poema de Amparo Ochoa.

9. Concepto construido por Jung, hace referencia a un "principio organizador" innato, ancestral, constitutivo del inconciente colectivo.

10. Britzman, 1999; cit. en Villa, 2009: 39.

a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía..." y si a esto agrega la autora que "...A esta síntesis se arriba a través de diversos mecanismos de negociaciones e imposiciones sociales" (*idem*), se podría pensar que cuando esa síntesis cultural omite e ignora ciertas historias y ciertas visiones acerca de la mujer en beneficio de otras perspectivas y relatos que contribuyeron a justificar y perpetuar relaciones de poder, ese curriculum elige como legado cierta configuración de un conocimiento, cierta visión del mundo que asume con precisión perspectivas que dejan afuera batallas sociales al respecto de las cuestiones de género, de las disputas de poder, historias de derrotas y sometimiento que se invisibilizan porque así lo define la propuesta política que comprende, que expresa cualquier curriculum.

El campo del currículum está constituido y se define en el juego de esas relaciones de poder, en las cuales se inscriben las marcas de género y que atraviesan al conjunto de sus procesos y de sus productos: documentos (diseños, resoluciones, materiales curriculares), desarrollo (gestión e implementación) y evaluación curricular.

Como lo curricular comprende no sólo lo escrito sino también lo no escrito, lo no dicho, lo que sucede, lo que se lee entre líneas, el concepto marcas de género nos permite hacer referencia a aquellas señales del lenguaje y de las acciones que tienen lugar en el espacio curricular, en su elaboración, su prescripción y su desarrollo, y que evidencian de manera más o menos sutil un abordaje androcéntrico. Se trata de huellas impresas y naturalizadas como resultado de un proceso histórico que colocó en un lugar de relevancia a todo aquello relacionado con la impronta masculina por sobre la femenina.

La conquista de los territorios y de los cuerpos va seguida de la colonización de la cultura y el pensamiento. Así, la construcción de la dominación de los pueblos se sostiene gracias a la legitimación de los mundos heredados y el curriculum escribe y describe la herencia, el legado sobre el que se desea formar a las sucesivas generaciones y sobre el que se legitiman las realidades que se intentan establecer.

Los mundos, las historias, las formas de relación, el lugar de hombres y mujeres en el país, y sin duda en otros países de la región, son expresados de acuerdo a la evolución de las políticas que sobre las identidades los pueblos han sabido conseguir.

Así como casi siempre en esta parte del mundo se expresaron políticas de silenciamiento de identidades,[11] entre ellas de identidades sexuales, pero

---

11. En este sentido, algunas muestras de políticas de silenciamiento de identidades han sido el plan sistemático de desaparición de personas y sustracción de bebés durante la dictadura cívico-militar argentina de los años 1976-1983, la exclusión de negros e indios como sujetos sociales en los discursos escolares desde la fundación del sistema educativo, la negación del derecho a voto de la mujer (y su naturalización) hasta los años cincuenta.

también políticas de reparación y de visibilización de añejas exclusiones, hoy esta misma región batalla sobre su legitimación.

Así como la legislatura argentina aprobó la Ley de Educación Sexual Integral[12] en las aulas, todavía persiste la denominada "pedagogía del closet" que es objeto de algunos estudios vinculados al género. Son prácticas y discursos que tienden a inhibir el reconocimiento de la homosexualidad en los maestros y maestras, por acción y omisión: omisiones (ocultamientos) en los materiales de trabajo para docentes y alumnos, circulación entre los/las adultos/as –y también entre los niños y niñas– de chistes machistas u homofóbicos y de comentarios moralistas. Prácticas y discursos que operan como "advertencias" para gays y lesbianas.

En este sentido es posible afirmar que las decisiones políticas que se legitiman en normativas no universalizadas a corto plazo, y si retomamos las dimensiones de la definición de curriculum que se ha citado, las cuestiones vinculadas al género y la sexualidad compromenten la cultura y la vida cotidiana de todas las personas, pero también de cada una. Para que las expresiones teóricas pasen a ser núcleo de la formación de los ciudadanos no alcanza, como en todos los temas, la dimensión normativa. Hay que batallar el ejercicio y la exigibilidad de derechos a cada momento, en lo que podría interpretarse como la gestión y el desarrollo del curriculum.

Las cuestiones de género y el curriculum

La cuestión de género tiene valor en sí misma, pero al mismo tiempo conlleva la carga de otras exclusiones, otros silenciamientos, otros ocultamientos.

Un recorrido por Diseños Curriculares de diferentes momentos históricos, por libros de texto, por cuadernos y carpetas de las y los estudiantes, por planificaciones docentes, puede dar cuenta de lo que se ha decidido decir y no decir en torno a la cuestión de género. Se puede observar que muchas narraciones fueron "purificadas", fueron "limpiadas" de símbolos paganos, sexuales, híbridos, irracionales, oscuros. Ejemplo de ello son los cuentos tradicionales, muchos de los cuales se han transmitido celosamente en estas versiones "lavadas", blanqueadas, racionalizadas, masculinizadas.

En el campo curricular las mujeres son invisibilizadas de otras formas también cotidianas y naturalizadas, como en el uso del masculino para la mayoría de las descripciones, personajes, relatos.[13] Una conocida editorial cuyos textos

---

12. El Programa Nacional De Educacion Sexual Integral, Ley 26150, establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Incluye los lineamientos curriculares

13. Vale aclarar que al hablar de cuestiones curriculares no se desconoce que estas invisibilizaciones y naturalizaciones se presentan también en otros campos, sólo que en esta ocasión

tienen amplio alcance en las aulas de nuestras escuelas, realiza sistemáticamente esta operación. A modo de ejemplo: "Los cuentos tradicionales son relatos antiguos que fueron transmitiéndose de abuelos a padres y de padres a hijos", "algunos de estos cuentos incluyen personajes extraordinarios (ogros, dragones, gigantes, etc.)", "Científicos neozelandeses estudian un ejemplar de calamar colosal", "investigadores chinos y norteamericanos realizaron un hallazgo muy importante", y la lista podría seguir.[14] Plantea Bourdieu (2000):

> Es preciso comprender cabalmente la amplitud y el poderío de la "dominación masculina" que habita en nuestros inconscientes y que no percibimos; es tan acorde y funcional a nuestras expectativas que tenemos una gran dificultad para cuestionarla. Más que nunca es indispensable resolver las evidencias y explorar las estructuras simbólicas del inconsciente androcéntrico que sobrevive en los hombres y las mujeres. ¿Cuáles son los mecanismos y las instituciones que realizan el trabajo de reproducción del "eterno masculino"? (Bourdieu, 2000, cit. en Alonso, Herczeg y Zurbriggen, 2007: 2).

La cuestión de la sexualidad y el género desde un enfoque de derechos puede ampliarse con el concepto de Eva Giberti (2001), cuando sostiene que "la discriminación de la niña corresponde a una niña y no a un varón". Nos alerta que si uno de los derechos humanos es el derecho a la identidad, este derecho no perderá su estado de ficción mientras se insista en llamar niño a quien es una niña. Alerta sobre un derecho vulnerado, que podemos hacer extensivo hacia todas las mujeres homologadas bajo la palabra hombres.[15]

La identidad es una construcción interminable, del mismo modo que el lenguaje es una operación interminable y está continuamente en perpetua renovación" (Bordelois, 2003: 37). Por lo tanto, la utilización del pretendido universal masculino, es una "costumbre" que esconde, invisibiliza, subordina y excluye a las mujeres del proceso de representación simbólica que pone en funcionamiento la lengua.

La cuestión de género nos habla de hombres y mujeres pero fundamentalmente nos habla de poder. En ese sentido, un currículum que presente otras preguntas, otra genealogía, es un currículum que habilita otras relaciones, que posibilita la imaginación y realización de otros mundos posibles.

> La maestra Patricia es casada, pero la llaman "señorita". El señor director es soltero, sin embargo no lo llaman "señorito". Claro, los varones son señores siempre. Las mujeres en cambio, para ser señoras, tenemos que

---

hacemos foco en el campo del currículum y sus marcas de colonialidad especialmente referidas al género.

14. Mi carpeta de 4° Prácticas del Lenguaje. Santillana,

15. Para ampliar acerca de sexualidad, género y enfoque de derechos ver Morgade, 2009.

ser señoras de algún señor. Si no nos casamos somos señoras chiquitas: "señoritas". Sólo al casarnos nos hacemos grandes y nos pueden llamar "señoras". Bueno, pero yo estaba hablando de la señorita Patricia, que también la llaman "segunda madre". Es madre, entonces, pero madre virgen, porque ser madre soltera no está muy bien considerado en la escuela. (Fernández, 1992)

La escuela ya enseña cuestiones de género y de sexualidades, de manera transversal y por acción u omisión. La incorporación intencional de una visión crítica de los *estereotipos,* por ejemplo, y el respeto por los derechos y el disfrute debiera abarcar esas dimensiones.

Se trata no sólo de incorporar temas, sino de asumir una perspectiva de género que esté presente en la vida cotidiana escolar como parte del principio de inclusión (Morgade, 2009: 45). En ese sentido, es importante insistir en la complejidad del campo curricular, y de los procesos educativos en su conjunto, para poder comprender que aun cuando una política educativa –y un diseño curricular como parte fundamental de la misma– asuma una perspectiva de género inclusiva, crítica de los discursos y prácticas heredadas de los enfoques coloniales, coherente con otras políticas públicas de ampliación de derechos, ello no es garantía de que dicha perspectiva sea asumida, experimentada y transmitida en todos los espacios de enseñanza. Es muy probable que aún convivan, y sigan conviviendo, diseños curriculares que nos propongan visibilizar, analizar, denunciar, las condiciones históricas de padecimiento de las mujeres americanas, con actos patrios que nos muestran la cara rozagante de una mulata, una india, una esclava. Es una de las batallas culturales que se libran a diario, contra las hipocresías, las indiferencias, las complicidades.

Se trata de albergar las preguntas más incómodas, las cuestiones que perturban. Se trata, en síntesis, de erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes. (Britzman, cit. en Lopes Louro, 1999)

Sumando al ave Fénix: políticas para renacer

Es bien conocida la leyenda del ave Fénix, proveniente del mundo árabe. Esta ave fabulosa, hermafrodita, se consumía por el fuego cada quinientos años, para luego renacer de las cenizas. Las tres imágenes, la Malinche, la Mujer Salvaje y el ave Fénix nos hablan de aquello que no muere, aquello que se queda como huella, como marca. Aquello que retorna siempre de distintas formas. Aquello que va mucho más allá que lo femenino y lo masculino, porque nos interpelan sobre las cuestiones más primitivas de la humanidad.

La mujer no ha nacido de una costilla, ya es sabido, y la mujer americana no ha nacido en 1492, también es sabido. Tampoco ha sido aniquilada por la serpiente ni ha sido enterrada por el conquistador. La mujer, como otros

sujetos históricos excluidos por la fuerza y luego vueltos a excluir por las políticas de narración de la historia, ha muerto y renacido infinitamente. Una política pública, y específicamente una política educativa, que se proponga contar otras historias necesita de una perspectiva de género en el marco de un conjunto de perspectivas y genealogías que complejicen, visibilicen y cuestionen las tramas de poder que se construyeron y se fueron sosteniendo con su transmisión.

El campo del curriculum también puede alentar una epistemología del Sur (Santos, 2010) que se fundamenta en que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y que la diversidad del mundo es infinita e incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir.

> Epistemología del Sur como el reclamo de nuevos procesos de producción y valoración de conocimientos válidos, científicos y no-científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. (Santos, 2010: 43)

En Argentina, existen políticas concretas que tienden a revertir relaciones de poder vinculadas al género: Educación Sexual Integral, Violencia de género, Matrimonio igualitario, Identidad de género, programa "Ellas hacen" destinado especialmente a mujeres víctimas de violencia de género, por nombrar algunas. En cuanto a las políticas educativas, ha habido avances en relación a perspectiva de género en la construcción de los diseños curriculares, en la implementación de la Educación Sexual Integral y en otras medidas que contemplan situaciones específicas de las estudiantes.[16]

Los cambios culturales son más complejos y arduos que los avances en el encuadre político y normativo. La historia no sólo está en la letra escrita de las políticas, las leyes y los libros, está en los cuerpos como un tatuaje o como esos procedimientos que se aprenden y parecieran nunca desaprenderse. Por eso la lucha, el debate, la disputa, es en todos los campos, también en el campo del cuerpo. También en las sillas de cada aula y los patios de las escuelas, en las clases de educación física, en la actitud corporal de los docentes, en los modos de moverse en la escuela, de vestirse, de tocarse, de mirarse. También frente a las cámaras de televisión o en los micrófonos de la radio. Y, sobre todo, la batalla es con las mujeres y con los hombres, porque lo femenino y lo masculino, el género, el poder, habita en cada uno de manera compleja, singular y contradictoria. Por eso no es fácil y por eso debe ser colectivo.

---

16. Ejemplo de ello son algunas decisiones que se fueron tomando en torno a las alumnas embarazadas para ajustar el formato de cursada a sus necesidades.

Pero hay una buena noticia. A pesar de las ruinas estructurales que se observan en las versiones existentes de los cuentos, existe una pauta muy definida que sigue brillando con fuerza. A través de la forma y la configuración de los distintos fragmentos y las distintas partes, se puede establecer con una considerable precisión qué se ha perdido en un relato y reconstruir cuidadosamente las piezas que faltan; lo que permite a menudo descubrir unas sorprendentes subestructuras que alivian en cierto modo el pesar de las mujeres por la destrucción de los antiguos misterios. Los antiguos misterios no se han destruido. Todo lo que se necesita, todo lo que podríamos necesitar en algún momento, nos sigue hablando todavía en susurros desde los huesos de los relatos. (Pinkola Estés, 2004: 26)

Referencias bibliográficas

Alonso, G.; Herczeg, G.; Zurbriggen, R. (2008) "Entrar enteras/os/xs a las aulas. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina". *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, Vol. 13, N° 31. Caracas, julio-diciembre.

Alonso, G.; Herczeg, G.; Zurbriggen, R. (2007) "El lenguaje que nos habla: Más allá del uso políticamente correcto del os/as". IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de Comahue. Abril. Cipolletti.

Bordelois, I. (2003) *La palabra amenazada*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.). (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica. Más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre.

Cesaire, A. (2006) *Discurso sobre el colonialismo.* Madrid: Akal.

De Alba, A. (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Fernández, A. (1992) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Giberti, E. (2001) "La niña", ponencia presentada en la Conferencia Interuniversitaria del MerCoSur, Contra toda forma de Discriminación, Xenofobia, Racismo y formas conexas de Intolerancia, INADI, 28 al 30 de marzo 2001, Buenos Aires. Enviada por RIMA (Red Informativa de Mujeres de Argentina). Disponible en: [http://www.geocities.com/rima_web /ninia_egiberti.html].

Lopes Louro, G. (1999) (comp.) *O Corpo Educado. Pedagogias da sexialide.* Belo Horizonte: Autêntica.

Lugones, M. (2012) "Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. Pensando los feminismos en Bolivia". La Paz: Ed. Conexión. Disponible en: [http://www.rcci.net/globalizacion/2013/fg1576.htm].

Maldonado Torres, N. (2007) "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En: *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémico más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre.

Mignolo, W. (2006) *Descolonialidad del ser y del saber*. Buenos Aires: Ediciones del signo.

Morgade, G. (2009) "Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes". En: Villa, A. (comp.) *Sexualidad, relaciones de género y de generación*. Buenos Aires: Neveduc.

Paz, O. (1947) "Los hijos de la Malinche." Cap. 4 en *El laberinto de la Soledad.* Mexico DF: Cuadernos Americanos.

Pinkola Estés, C. (2004) *Mujeres que corren con lobos*. Avellaneda-Buenos Aires: Sine Qua Non.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del Poder y Clasificación Social". Originalmente en: "Estschrift For Immanuel Wallerstein», *Journal of World-Systems Research*, Special Issue. Giovanni Arrighi and Walter Goldfrank, eds. Vol. VI, N° 2, Falll/Winter. Colorado, USA, pp. 342-388.

Sousa Santos, B. (2010) *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del Sur.* Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.

Villa, A. (comp.) (2009) *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación.* Buenos Aires: Noveduc.

Walsh, C. (2005) "Interculturalidad crítica y pedagógica de-colonial: Apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir". En: *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial (reflexiones latinoamericanas)*, Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador/Ediciones Abya-Yala.

Dibujando y narrando a los cuerpos, los géneros y las sexualidades.

El caso de los graffitis escolares en la ciudad de La Plata, Argentina[1]

Pablo A. Scharagrodsky[2]

Entre las múltiples expresiones que se destacan en las ciudades modernas encontramos a los graffitis. Diferentes a los monumentos, a los museos, a las bibliotecas, a los carteles publicitarios o a las inscripciones de neón; los graffitis adquieren una gran importancia como manifestación social, cultural y política, ya que expresan múltiples significados y sentidos acerca de ciertos temas o tópicos significativos de la trama urbana y de la vida cotidiana (Barzuna, 1990; Aritzabal, 1993; Donas y Jiménez, 1997; Carter, 1998; Scharagrodsky, 2002; Kozak, 2004). La institución escolar moderna no ha estado ni está exenta de tales expresiones o manifestaciones. Muy por el contrario presenta un maquillaje, a veces confuso y contradictorio, sobre ciertos temas, sobre ciertas prácticas o sobre determinados problemas que se van tejiendo y destejiendo al interior de las escuelas y los colegios.

---

1. El presente capítulo recupera investigaciones (ponencias y artículos) desarrolladas en el marco del Programa de investigación "Escuela, diferencia e inclusión" de la Universidad Nacional de Quilmes.

2. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes. Actualmente es docente-investigador en la Universidad Nacional de Quilmes y en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Sus temas de investigación son la Historia de la Educación y la Pedagogía en perspectiva de género. Especialmente en temas referidos a los *Men's Studies*. Entre sus últimas publicaciones se pueden mencionar: *Miradas médicas sobre la 'cultura física' en Argentina (1880-1970)*, 2014 (comp.). Capítulos de libros: "O Brasil recebe a nação amiga: a República Argentina na Exposição Internacional do Centenário da Independência" (en co-autoría con Andrea Moreno y Verona Campos Segantini, en: *Entre Brasil e Argentina: miradas sobre a história da educação*, 2015); "El fútbol en las escuelas y colegios argentinos. Notas sobre un desencuentro en el siglo XX" (en co-autoría con Diego Armus, en: Stefan Rinke y Diego Armus, coords., *Del football al fútbol/futebol. Historias argentinas, brasileras y uruguayas en el siglo XX*, 2014).

El término graffiti está estrechamente vinculado con el verbo 'garabatear' y deriva del griego *graphein*, que significa 'escribir', 'pintar', 'dibujar' o 'grabar'. Según la Real Academia Española grafito deriva del italiano *graffito* y significa "escrito o dibujo hecho a mano por los antiguos en los monumentos". De acuerdo a Gándara, el graffiti "conserva la huella de una práctica expresiva ancestral en el cruce de lo que luego fueron definiéndose como dos sistemas semióticos distintos: pintura y escritura" (Gándara, 2002: 31).

En términos analíticos y siguiendo algunos trabajos ya clásicos como los de García Canclini, los graffitis modernos son "un género constitucionalmente híbrido, constituyen una práctica que desde su nacimiento se ha desentendido del concepto de colección patrimonial, conformando un lugar de intersección entre lo visual y lo literario, lo culto y lo popular" (García Canclini, 1990: 314). Vale decir, el graffiti es un medio sincrético y transcultural; es un modo marginal, ilegítimo, no oficial, transgresor, de cierta manera clandestino, des-institucionalizado, contestatario, anónimo, precario y efímero de asumir las nuevas relaciones entre lo privado y lo público, lo material y lo simbólico y la vida cotidiana y lo político.

Como género discursivo, el graffiti puede ser analizado en relación a su contenido temático (con ciertos temas recurrentes como, por ejemplo, el amor, la música, el fútbol o ciertas reflexiones filosóficas sobre lo social y la política), el estilo verbal (por ejemplo, formas breves, sintéticas y dominadas por una cierta economía expresiva y de la escritura) y la estructura (por ejemplo, encabezamiento, cuerpo del mensaje, firma y sus múltiples combinaciones) (Gándara, 2002: 37-42).

Como práctica de comunicación construida en un espacio y tiempo determinado el graffiti condensa, a partir de una determinada estética y desde una particular forma estilística (diseño, imagen, aspecto, color, tonalidad, trazado, formas de las letras, proporciones entre las palabras, estructura de la frase, etc.), retazos significativos y a la vez conflictivos del universo social y del mundo en el que vivimos, poniendo en tensión "los espacios de escritura institucionalizados" y legitimados e "identificando distintas formas de ejercicio de poder" a través de quién, cómo, por qué y desde qué lugar escribe (Gándara, 2009: 56).

Teniendo en cuenta todo ello, el siguiente trabajo sugiere el análisis de los graffitis en las instituciones educativas, no sólo como expresión cultural de ciertos actores escolares, sino como un género (iconográfico y lexicográfico) que permite visibilizar temas, inquietudes, fobias, gustos, expectativas y valores de sus autores anónimos: alumnos, alumnas y otros/as. En particular el análisis se centra en la forma en que los graffitis presentan y representan a los cuerpos, las sexualidades, los géneros, las masculinidades, las feminidades, los placeres, la economía de deseo o a ciertas 'partes' del cuerpo.

Dar cuenta de ello es uno de los objetivos del presente artículo, no sólo para comprender a los graffitis escolares en su dimensión socio-cultural, vale

decir, como un terreno material y a la vez simbólico de disputa en el que diferentes agentes individuales transmiten, distribuyen y ponen en circulación[3] ciertos sentidos sobre los cuerpos y las diferencias sexuales, sino con el fin de identificar de qué manera y en qué medida dichas prácticas y sus diversas proyecciones semánticas producen rupturas con el discurso más tradicional y conservador sobre los géneros y las sexualidades, el cual ha habitado históricamente las instituciones escolares modernas y atravesado, con ciertas resistencias, a la mayoría de los dispositivos y actores involucrados en la trama escolar (Nari, 1995, 2004; Liernur, 1997; Wainerman & Heredia, 1999; Morgade, 2001, Morgade y Alonso, 2008; Barrancos, 2002, 2007; Palamidessi, 2006; Lionetti, 2007; Caldo, 2012).

Para ello, se ha seleccionado un universo de diez instituciones educativas del nivel secundario del caso urbano de la ciudad de La Plata, públicas, estatales y mixtas del Sistema Educativo Formal Argentino con la intención de mapear e identificar fotográficamente los graffitis escolares y los modos semánticos en que contribuyen a configurar una particular escenografía escolar generizada y sexualizada.

Se parte de un concepto central producido a partir de los estudios de género y de la teoría social del cuerpo (Turner, 1989; Foucault, 1993, 2000; Laqueur, 1994; Weeks, 1999; Porter, 2003; Fausto-Sterling, 2006). El mismo apunta a pensar que la diferencia corporal y sexual está presente de una determinada manera –y no de otra– en los dibujos, lexemas y frases que componen los graffitis o, como señala Laqueur, "la diferencia sexual parece estar ya presente en cómo construimos el significado: forma parte ya de la lógica que preside la escritura" (1994: 43). Vale decir que, "las nociones previas de diferencia e identidad determinan lo que se ve y lo que se cuenta del cuerpo y de la sexualidad" (Laqueur, 1994: 46).

La hipótesis del presente trabajo sugiere que los graffitis, a pesar de ser considerados desde cierto imaginario como prácticas disruptivas y subversivas frente al orden social y simbólico establecido, muestran en las instituciones educativas más líneas de continuidades con lógicas hegemónicas conservadoras sobre el "régimen de género" (Connell, 2001) que quiebres, discontinuidades y resistencias, ya que refuerzan y acentúan, con pequeños matices, contradicciones y fugas, el orden masculino y femenino binario, excluyente, homofóbico, sexista y jerárquico que existe en otros espacios y prácticas sociales dentro y fuera de la institución escolar moderna.

Las paredes de las aulas, los pasillos, los patios, pero también los techos, las puertas, las ventanas, los postigos, los picaportes, los baños, los escalones, las barandas, las baldosas, los zócalos, las columnas, la corteza de los árboles,

---

3. Lo central del análisis será la circulación y distribución de los significados. No las formas en que los mismos son agenciados, resistidos, apropiados, re-apropiados, negociados o cuestionados por los actores sociales de la trama educativa.

los cestos de basura y las sillas de las escuelas siguen hablando y pidiendo la palabra. Es hora de hacerlos hablar. A continuación se presenta una interpretación, una forma de explicación, un camino de comprensión, una *phronesis* (in)prudente, una colección de indicios, o quizás, más precisamente un zarpazo hermenéutico frágil, fugaz y efímero como el gesto del graffitero.

Hacia una pedagogía graffitera del oprimido o acerca del ano

Las instituciones educativas cuentan, narran y dibujan una historia no oficial en su arquitectura, en sus espacios y en sus objetos culturales específicos: bancos escolares, pizarrones, borradores, murales, estantes, cuadros, láminas, fachadas de los kioscos escolares, mástiles de las banderas, bustos de los 'próceres', maseteros, tachos de basura, cielorraso de las aulas, etc. La piel que recubre el formato escolar delimitando el adentro y el afuera no sólo está materializado por paredes, verjas, vidrios, techos, pisos, ladrillos, cemento, madera, plásticos y pintura, sino que también está invadida de un lenguaje anónimo y de enunciados aleatorios. Pequeñas dosis de contenido se manifiestan en su interior, en particular en algunos lugares como, por ejemplo, los pasillos, las aulas, los patios, los gimnasios, las bibliotecas y los baños. El graffitero/a ignora el fax, el email y el teléfono. Escribe un mensaje y lo arroja a la deriva en los distintos espacios edilicios en busca de un lector/a. Sólo unos ojos desconcertados lo redime. La lógica escolar –erudita, aburrida, tradicional y, muchas veces, conservadora– generalmente los ignora. Sin embargo, los graffitis rinden su testimonio por fuera del filtro y control institucional.

Los pigmentos derramados en las paredes viejas y derruidas o nuevas y repintadas, nos muestran la problematización de ciertas cuestiones y no de otras, de cierta manera y no de otras, con ciertos términos e imágenes y no con otras. Del universo infinito de asuntos, temas y tópicos sólo algunos se nos presentan: los deportivos y los vinculados con lo musical entre los más mencionados, pero también se instalan cuestiones estéticas, aspectos relacionados con el amor, con el sexo y la sexualidad, cuestiones eróticas o asuntos barriales y/o identitarios, entre otros.

Las instituciones educativas están plagadas de graffitis garabateados y apurados que contienen diversos significados. Entre el enorme y heterogéneo universo de palabras y frases que se manifiestan en la arquitectura de las instituciones educativas algunas sobresalen tanto por su recurrencia cuantitativa como por su potencia e intensidad simbólica. Entre ellas se pueden mencionar aquellas que giran alrededor del lexema puto y sus proyecciones (in)directas hacia ciertas partes del cuerpo como el culo y el ano: *"putosss"*, *"los de 4 se la comen"*, *"los de 1 B son traga leches y cagones"*, *"los de la mañana se la comen"*, *"Peter sosss puto y petero"*, *"Adrián: culo fácil"*, *"Conozes a*

Marcelo? agáchate y conocelo", "Culo roto", "Tito comilón", "pincha[4] *puto (firmado) la 22",*[5] *""Lobo te la comés", "Boca amargo, puto y vigilante", "la 12*[6] *puta", "Lobo te rompimos el culo el 7 0 no se olvida nunca mas", "León*[7] *gatito comilon", "diego Torres careta, puto y gonca", "Cumbiero= negro maraca", "los del mondongo*[8] *se la comen", "pincha puto careta y del centro*[9]*", "Estrada puto"*[10]*,* etc. Algunos lugares como los baños de varones doblan la apuesta: *"llamame al tel. 45122... mi culo abierto te espera", Llamame al 45382... te espero con el orto depilado!", "pija de 22 x 5 espera culo llamar al tel 42197... ",* etc. En ocasiones, se instalan diálogos anónimos. La comunicación se erige siempre desafiante y con ciertos rasgos de ironía y cinismo. El otro no es el otro diferente, sino el otro enemigo al que continuamente se lo intenta denigrar o despreciar: *"Lobo capo (contestación) de mi chota", "los del Sampio*[11] *son todos capos (contestación) putos (contestación) putos tachado", "Queen lo + (contestación) putos", "Aguante Kiss (contestación) se la come", "Pincha puto (contestación) campeón", "En La Plata manda el lobo (en azul) (contestación sobre el mismo graffiti). ¿En La Plata manda el bobo? (se agregan los signos de pregunta y se cambia en la última palabra la l por la b en rojo)", "Gimnasia manda (contestación). No manda y se lo cogen 7 0",* etc. La desvalorización hacia el otro –sea en temas deportivos, musicales o identitarios (haciendo referencia a una persona, un club de fútbol o un barrio)– utiliza recurrentemente el término puto y varias de sus derivaciones: te la comes, traga leche, petero, culo abierto, orto depilado, etc., etc.,

---

4. "Pincha" –o león– es el nombre reconocido y asignado socialmente a los hinchas y simpatizantes del club Estudiantes de La Plata.

5. La "22" es el nombre reconocido y asignado socialmente a parte de la *"hinchada brava"* del club Gimnasia y Esgrima de La Plata.

6. La "12" es el nombre reconocido y asignado socialmente a parte de la *"hinchada brava"* del club Boca Juniors.

7. Algunas veces "Leon" aparece con tilde y otras sin. La gramática y la sintaxis expresada en los graffitis no es la convencional, es más, a veces se disloca. Se configura una forma nueva de escribir sin renglones, sin comas, sin puntos, ni puntos y comas, con tamaños según las palabras que se intenta resaltar, con colores diversos. A veces es imposible distinguir mayúsculas de minúsculas o cuándo se termina una palabra y empieza otra. La separación entre letras de una misma palabra sigue un patrón irregular. La escritura no es sólo de izquierda a derecha, a veces, es de arriba hacia abajo, de abajo hacia arriba, en curva o en diagonal. En ocasiones el mensaje está escrito mitad en español y mitad en inglés. En síntesis, una nueva "estética" gramatical se configura a partir de los graffitis.

8. Barrio de la ciudad de La Plata caracterizado en el imaginario social por ser mayoritariamente habitado por simpatizantes del club Gimnasia y Esgrima de La Plata.

9. Barrio de la ciudad de La Plata caracterizado en el imaginario social por ser mayoritariamente habitado por simpatizantes del club Estudiantes de La Plata.

10. El Estrada es una institución escolar de la ciudad de La Plata.

11. Es una institución escolar de la ciudad de La Plata.

etc. Los usos semánticos del término puto son variados aunque predominan el insulto, el desprecio, la burla o la amenaza.

Claramente, estos graffitis establecen una imaginería (in)deseable que delinea un cierto orden corporal masculino. A través de ciertos términos que componen y dan forma a los graffitis con sus signos y símbolos, se intenta distribuir y poner en circulación determinados comportamientos, reprimir otros y transmitir ciertas convenciones naturalizadas y socialmente aceptadas sobre lo que se supone una economía del deseo 'normal', una sexualidad 'correcta' o lo que significa ser un varón/alumno aceptable. En este contexto, el varón "puto" se convierte en el límite simbólico que reafirma la masculinidad tradicional –léase heterosexual– y es quien condensa la otredad que hay que delimitar, visibilizar y ahuyentar (Barragán Medero, 2004; Lomas, 2004, 2008).

Estos graffitis construyen –a través del término puto, traga leche, te la comes, etc.– órdenes corporales que están dirigidos a ciertas regiones del cuerpo, las cuales aparecen denigradas, satirizadas, menospreciadas o menoscabadas, especialmente para el caso masculino. Una de ellas es el ano, separado por unos pocos centímetros del culo. Esta 'particular' zona corporal está presente en las instituciones escolares. Aunque muchos lo nieguen, lo ignoren, lo denosten o clausuren ciertos sentidos, su presencia en las instituciones escolares es tan perturbadora e incómodamente olorosa, como innegable. Pero la clave en estas inscripciones es entender que la narración graffitera apela al ano con ciertos sentidos y no con otros. Esto significa aceptar que el ano es una construcción social y cultural históricamente situada (Henning, 2010; Carrascosa & Sáez, 2011). Cada época, cultura, organización social e institución define deseabilidades corporales y excluye otras alternativas posibles de nominar, experienciar y vivir a los cuerpos. No sólo la denominación –ano– es arbitraria, sino también los sentidos puestos sobre dicho 'agujero' o 'tejido vivo' ya que, como señala Acha, "de un tejido no puede surgir un discurso" (Acha, 2000: 56). Esto es así, ya que los cuerpos están siempre sujetos a representaciones. Están atravesados por imaginarios, metáforas, símbolos, imágenes, figuras, alusiones, analogías, ficciones, comparaciones, etc., las cuales exudan lógicas sociales, culturales, libidinales, políticas y económicas. Vale decir, los cuerpos más allá de ciertas resistencias, son siempre efectos –nunca acabados– de discursos, saberes y prácticas. Esta tríada construye clasificaciones no sólo arbitrarias sino, ideológica y políticamente interesadas, perspectivas, contingentes e históricamente situadas. La materialidad de los cuerpos no puede escapar o ser escindida de las lógicas de sentido que un determinado orden del discurso establece y delinea (Butler, 2001, 2002, 2004). Todo orden discursivo, con independencia del tiempo y espacio, organiza jerárquicamente a los cuerpos y a ciertas zonas. El ano, al igual que los glúteos, el pene, los testículos, la vagina, el clítoris, la vulva, los senos, el corazón, el pelo, la nariz, la boca, la lengua, los ojos, las cejas, el cuello, los brazos, las piernas, los bíceps, los

abdominales, el semen, la menstruación, la sangre, la mucosidad, etc. no están libres de interpretaciones. Las mismas descripciones anatómicas, fisiológicas, ginecológicas, bioquímicas, histológicas, biofísicas, genéticas, embriológicas, etc. ponderan y adjetivan ciertas regiones corporales o determinados fluidos y procesos y no otros. Para el caso del ano, detrás de su denigración materializada a partir de la penetración de un par varón, se instala y naturaliza la heterosexualidad compulsiva como la única alternativa posible de deseo.

Junto con esta red de asociaciones simbólicas aparecen otros términos. Uno de los más utilizados en los graffitis es "cagón": *"Pincha cagón", "Boca cagón y vigilante", "Lucas cagón", "Fito parate de manos cagón!"*, etc. Al igual que con el ano, la mierda, conceptualizada de cierta manera, se convierte en un operador de las masculinidades hegemónicas, subordinadas, cómplices y marginales (Connell, 1995, 2001), la cual nada tiene que ver con su composición química. De esta manera "ser cagón" adquiere dimensiones simbólicas que encierran arbitraria y discrecionalmente determinados sentidos sobre la virilidad, la madurez, el coraje y el honor. Se caga quien no es macho. La incontinencia es la carencia en la capacidad de control del cuerpo. El alumno/macho maduro no se caga. Claramente, todas estas cuestiones sólo están ligadas imaginariamente a la 'propia' mierda (Laporte, 1989). La presencia del ano y lo anal o de la mierda y el cagar en las instituciones escolares modernas son un producto socio-cultural de las prácticas cotidianas, de las lógicas institucionales y de los imaginarios sociales. Lo menos importante dentro –y fuera– de la institución escolar a la hora de tematizar el ano es la función excretora. Lo central son los sentidos que ciertos actores sociales construyen sobre dicha función convirtiéndola en una interpretación posible, en estos casos fuertemente opresiva para aquellos que objetan o cuestionan la lógica de deseo hetero-normativa o a la masculinidad tradicional.

Para el caso de las mujeres, los graffitis dirigidos al culo y al ano operan simbólicamente de distinto modo. El culo –como las 'tetas'– aparece como un objeto de deseo ante la supuesta mirada deseante falologocéntrica. *"Julieta que culo que tenés", Luly me quedo con tu hermoso culo", "Martina culo caliente (firmado) los pibes de 3", "viva el orto de ceci (firmado) pitolin"*, etc. Otros sentidos que articulan la dimensión de género y clase o grupo social se instalan: *"las de 3 son culo rotos"*. Asimismo, en el caso del término puta la descalificación parece estar dirigida a aquellas mujeres que practican sexo más allá de los cánones patriarcales establecidos: *"Marisa más puta que una gallina", "Las de 4 2 son ligeras y atorrantes" ("y atorrantes" agregado en rojo), "Leila puta", "Sol tira goma"*, etc. En cambio, los varones, especialmente en los baños, aparecen vanagloriados por sus hazañas sexuales: *"Jorge el gran cojedorrr", "Caro mi pija dura 24 hs", etc.* Por último, aunque la jerarquización del ano en las mujeres aparece como objeto de deseo y penetración desde una supuesta lógica falologocéntrica: *"Liz te hago el orto (firmado) Matute"*, la proyección semántica parece ir en otra dirección a la del varón.

Hacia una pedagogía graffitera del opresor o acerca de los 'huevos' y del pene

Al mismo tiempo que ciertas zonas corporales y determinados procesos digestivos son connotados negativamente, descalificados o rechazados cuando se apela imaginaria y arbitrariamente a la masculinidad hegemónica y tradicional, muchos de los graffitis escolares exaltan y ponderan positivamente otras regiones o partes del cuerpo construyendo una red de asociaciones morales que delinean un *ethos* masculino moderno contribuyendo a instalar un estereotipo normativo absolutamente ficcional sobre la virilidad (Mosse, 1996; Bourdieu, 2000; Martino & Pallota-Chiarolli, 2006).

Así como los cuerpos –sus anos y la materia fecal– no existen por fuera de la cultura, el lenguaje, las relaciones de poder, las formas de dominación, las organizaciones institucionales y los imaginarios sociales; los testículos tampoco pueden ser leídos e interpretados por fuera del universo social, cultural y lingüístico. Es decir, los testículos 'existen' siempre a condición de que ciertos actores o grupos sociales los inscriban en grillas interpretativas previamente elaboradas, las cuales son cultural y políticamente interesadas. Los testículos como órganos glandulares envueltos por un conjunto de cubiertas con 'forma' de bolsa, denominado escroto y cuya estructura está compuesta por la albugínea, los conductos seminíferos y los conductos excretorios, como cualquier otra región, zona o parte del cuerpo no tienen en sí mismos propiedades intrínsecas. No existe ninguna esencia moral que se derive del pene, el escroto o los testículos. Los órganos genitales masculinos no son un objeto 'empírico', o sólo un objeto 'empírico' ya que están siempre insertos en una trama de sentidos y significados. No hay una esencia testicular o un 'eterno testicular' ya que ni siquiera la biología puede ser sustraída al juego de la significación (Turner, 1989). Son los agentes y actores sociales los que en un contexto epocal determinado le asignan ciertos sentidos y cuestionan, omiten o excluyen otras posibilidades de semantizar y re-semantizar a dicho órgano. Como señala Preciado "los órganos sexuales como tales no existen. Los órganos, que reconocemos como naturalmente sexuales, son ya el producto de una tecnología sofisticada que prescribe el contexto en el que los órganos adquieren su significación (relaciones sexuales) y se utilizan con propiedad, de acuerdo a su 'naturaleza' (relaciones heterosexuales)" (Preciado, 2002: 26-27).

Entre la abundante y copiosa utilización graffitera de palabras y términos cuya asociación excede a la propia biología del aparato 'reproductor', sobresalen los "huevos" o "las pelotas". Muchas veces dichos términos están acompañados con lexemas como "aguante", "bancársela", "pararse de manos", "no arrugar", etc., etc., etc. De esta manera es común visibilizar e identificar graffitis con dicha lógica como, por ejemplo: *"Pincha no tenes huevos"*, *"Lobo chúpame un huevo"*, *"aguante River"*, *"Riber sos de la b sin aliento y sin huevos"*, *"Tripero no tenes huevos"*, *"Juan desidite y pone los huevos"*,

"Vamos lobo aguanta y chupa la concha", *"Nacho la concha de tu hermana arrugaste de nuevo"*, *"Jose deja de chamuyar pone lo que tenes que poner"*, *"Tolosa[12] arruga xque es pincha"*, etc.

En general, los "huevos" condensan metafóricamente la masculinidad hegemónica y su poder '(re)productor' junto con toda una red de asociaciones donde la resistencia, la dureza, la guapeza, la fuerza, el éxito, el carácter o la iniciativa están traducidos en términos como el aguante o el bancársela. El aguante -según la percepción masculina- intenta atestiguar lo que ningún desenlace es capaz de acreditar: el valor. Las mujeres, los niños y los homosexuales no tienen lugar en él (Elbaum, 1998; Alabarces, 2004). Su negación, para el caso masculino, es el límite simbólico y material que no se puede ni se debe cruzar: *"Sergio no tenes huevos"*, *"Nick pecho frío y sin aguante"*, *"Pincha no aguantas"*, *"Boca en la plata corres"*, *"LOBO= 0 aguante"*, *"Aguante los Stones"*, *"Aguante Rollinga"*, *"Kiss se la banca"*, *"Sole Stones 79 Capos"*, *"Aguante barrio aeropuerto"*, *"7 y 38 barrio sin aguante"*, *"Pipo arrugaste de nuevo!"*, *"aguante Patricio Rey (imagen P)"*, etc.

Pero no sólo el orden lexicográfico inunda la trama escolar. Las imágenes son, también, aunque en menor medida una presencia inquietante. Dibujos o siluetas de manos, lenguas, bocas, senos, culos/colas, genitales ironizados (recurrentemente masculinos) y cuerpos fragmentados junto con corazones, calaveras, emblemas de algunos cuadros de fútbol y esbozos de lobos y leones, entre otros pueblan el escenario escolar. Algunos graffitis fusionan la palabra y la imagen con un estilo discontinuo: la aglomeración de signos de diversos autores/as en una misma pared o en el techo de un baño es como una versión artesanal, a veces incomprensible, del ritmo fragmentado del videoclip. Varias imágenes de penes en sillas, bancos, baldosas o en determinados espacios como los baños refuerzan cierto imaginario fálico y, de cierta manera, bélico. Los penes no están dibujados o presentados de cualquier forma. En general están esbozados de la siguiente manera: erectos, rígidos, erguidos, con testículos e indicios de algunos pelos, en ocasiones con gotas al lado del glande (signo de eyaculación), a veces sobre ciertas siluetas o dibujos que simulan labios, culos/colas o lenguas. No hay imágenes de penes 'flácidos' o no erectos. Tampoco hay imágenes o siluetas de vulvas o vaginas. Su ausencia confirma la preponderancia que los graffitis –y otras prácticas sociales y educativas– asignan al órgano genital masculino en detrimento del femenino y de otros órganos sexuales posibles. Su protagonismo no aparece eclipsado más allá de la presencia de otros dibujos corporales: boca, lengua, manos y, muy especialmente, corazones. Algunos graffitis en los baños de varones atestiguan dicha dimensión: *"Mi pija es grande"*.

---

12. Barrio de la ciudad de La Plata caracterizado en el imaginario social por ser mayoritariamente habitado por simpatizantes del club Estudiantes de La Plata.

En esta lógica graffitera, para el caso del varón, pene y ano parecen ser dos caras de una misma moneda. Son partes del cuerpo que no pueden escindirse la una de la otra. Sus lógicas son inversamente proporcionales. Como señala Acha "quien usa bien su pene debe proteger su ano. Quien tiene el pene grande y duro, no puede tener el ano dilatado, sino bien cerrado, apretado. Quien tiene el ano dilatado, pierde su pene" (Acha, 2000: 58). De alguna manera, las representaciones construidas por el falologocentrismo degradan lo anal, lo ubican en un lugar subalterno y lo subordinan a favor del mantenimiento de la masculinidad hegemónica (Scharagrodsky, 2003). En esta línea argumental, "no bancársela", "arrugar", "no aguantar", "no plantarse", "no poner", etc., supone tener –en el imaginario dominante y falologocéntrico– un pene pequeño, que no posee la función de penetrar y que (re)presenta una baja e inadecuada intensidad viril ante un supuesto y normal estándar masculino. En consecuencia, los penes, los "huevos" y los lexemas que los acompañan representan simbólicamente aquella masculinidad que ejerce las mayores cuotas de poder y autoridad. Poner en duda estas imágenes y palabras implica cuestionar parte del núcleo duro del patriarcado moderno que aún está presente en trazos discontinuos, inscripciones sutiles y garabatos supuestamente menores e inocentes.

Hacia una pedagogía graffitera del deseo y el amor o acerca de la heterosexualidad compulsiva y obligatoria

Los discursos sobre el amor y el deseo en las instituciones educativas se configuran de múltiples maneras. Los graffitis son una de las tantas prácticas escolares que contribuyen en la definición y caracterización del amor como tópico, problema y relación así como, al mismo tiempo, delimitan aquello que es posible de ser pensado, enunciado y dibujado en clave de deseo.

Analizar cómo se configura el amor y una cierta economía política de la carne en un determinado momento histórico, implica entender ciertos modos de problematización sobre el deseo, el placer, las relaciones sexuales, las masculinidades y las feminidades. No es sólo el amor o el deseo lo que interesa indagar, sino aquello que se dice y al mismo tiempo lo que se oculta o se niega. En este sentido, los graffitis nos ofrecen una buena posibilidad interpretativa, ya que contribuyen –a partir de la circulación y distribución de sentidos– a delimitar atributos, propiedades, funciones, cualidades, características y significados sobre dichos tópicos.

Los graffitis sobre el amor abundan en la arquitectura escolar. No sólo están dirigidos a personas de 'carne y hueso' identificables a partir de sus nombres o apodos, sino también a instituciones deportivas, grupos musicales, barrios, entre otros asuntos recurrentemente mencionados.

Claramente, el maquillaje de las instituciones educativas excede la testosterona y los estrógenos, la producción de óvulos y espermatozoides, la definición cromosómica XY o XX –nunca XXY– y contribuye a construir binariamente ciertos sentidos sobre la femineidad o la masculinidad así como una economía de deseo pensable y aceptable (Scharagrodsky, 2011). En este sentido, la cultura graffitera escolar reafirma como normal y natural a la heterosexualidad (Rich, 1999; Wittig, 2006) silenciando, ocultando o cuestionando otras economías afectivas, sexuales y de deseos posibles. La lógica graffitera, supuestamente irreverente, está atravesada por la lógica heteronormativa, la cual se convierte en "un aparato social de producción de feminidad y masculinidad que opera por división y fragmentación del cuerpo: recorta órganos y genera zonas de alta intensidad sensitiva y motriz (visual, táctil, olfativa...) que después identifica como centros naturales y anatómicos de la diferencia sexual" (Preciado, 2002: 22). Un varón ama a una mujer o una mujer ama a un varón. Los límites aquí no se rompen, ni se cuestionan. Salvo algunas excepciones tomadas con sorna o humillación: *"Ricky y Pedro recubiertos en un corazón (contestación) se la comen"* o *"Cintia y Julieta (contestación) trolaje"*, prácticamente no se han identificado dos nombres masculinos completos que se amen o dos nombres femeninos completos que se amen. La sexualidad dominante y convencionalmente aceptada tiene ciertos límites y los graffitis dan testimonio de ello, por lo menos en la escena pública escolar: *"Gonzalo te amo (firmado) Laura"*, *"Peter te super amo (Firmado) Lore"*, *"Vicky te quiero (firmado) Toto"*, *"mariano te Amo"*, *"Emiliano te quiero (firmado) las chichis de 4 1"*, *"te amo Christian (firmado) Sol"*, *"Cris te amo"*, *"Tahia te amo"*, *"Natalia te amo, (algunos graffitis borrados)"*, *"Mariela: ¡¡I crazzy for you!! (firmado) Paul"*, *"Lautaro tas re bueno (firmado) Pao"*. La estructura del graffiti es simple: tiene un nombre y el lexema amor. En menor medida aparece el querer. Verbos que instalan una relación. A menudo, el nombre a quien va dirigido el mensaje amoroso está cortado o es un apodo: *"Ro te amo (firmado) Rulo"*, *"Lau te amo"*, *"Guille te amo (firmado) Cintia"*, *"Pini te amamos (firmado) las locas de 3"*, *"Dani te amo"*, *"Caro te amo"*, *"Cel te amo"*, *"Lore te amo (firmado) Bigotes"*, *"Kuchi te amo"*, *"Kiki te amo"*, *"Naty te amo (firmado) el loco fierro"*, *"Rubía te amo"*.[13] En ocasiones, el graffiti utiliza iniciales como, por ejemplo, t q m que significa "te quiero mucho": *"lau t q m (firmado) July"*,

13. Debemos aclarar que muchos graffitis están escritos con partes incompletas de nombres, por ejemplo, Lau. Este último puede hacer referencia a Laura o Lautaro. Con lo que la afirmación sobre el graffiti como dispositivo de transmisión de una cierta economía de deseo heterosexual es una inferencia relativa, pero avalada, a nuestro entender, por el contexto de producción y la lógica de sentidos expresada en la mayoría de los graffitis. Lo que parece más claro es la denigración al homosexual y, por omisión, al bisexual, transexual, etc. Estos últimos, aunque negados, ocultos y silenciosos, sirven de matriz límite en defensa de la lógica heteronormativa.

"Flor te super amo (firmado) Fede 24-10", "Roni T Q (firmado) la 61", "Caro te amo (firmado) Damián", "Ceci te amo 2014". También, aunque en menor medida, se visualizan graffitis con dos nombres y el conectivo "y" recubiertos por un corazón: *"Nati y Diego", "Marcos y Flor",* etc.

Aunque la estructura más tradicional del graffiti del amor es la que ya se ha mencionado, ciertas excepciones irrumpen en el espacio educativo. Varias de ellas escritas en las fachadas exteriores de las instituciones educativas. Pedidos de perdón mezclados con olvidos, promesas, reclamos, extrañamientos y recuerdos establecen un patrón de amor romántico más vinculado con las reglas del sentir y con cierto tipo de emocionalidad que con el placer estrictamente genital: *"Perdoname Juan", "Julián no me vas a olvidar", "Caro todavia te quiero (firmado) Alan", "Jona falsas promesas me dejaste sin amor fuiste!!!", "Adol te extraño", "que sentido tiene la inmortalidad si no estas a mi lado", "duele estar sin ti porque te quiero tanto y no puedo estar asi", "tengo el corazón con agujeritos", "hoy odio el chico que hace una semana amaba", "dame ese ultimo abrazo que tanto necesito", "quisiera que supieras que no soy feliz", "he intentado mil razones para olvidarte", "Sole te amo perdoname (firmado) martín", "Nati te quiero con toda mi alma (firmado) Nico", "Marcelo fuiste, sos y serás una leyenda",* etc.

Claro que el amor no sólo está dirigido a una persona "de carne y hueso". También los clubes de fútbol, los barrios o los grupos musicales acaparan la atención de tal sentimiento: *"Pincha te amo", River te amo", "lobo desde que te conosi fuiste lo mejor para mi (firmado) Laucha", "la 22 lobo te amo", "Boca (acompañado de una imagen de un corazón)", "Ricky Martin te amo (firmado) Julieta (contestación) es puto boluda".* En algunos casos, la denigración del amor en la mujer, a diferencia del varón, se construye a partir de la prostitución, la elección del deseo o una supuesta 'ligereza' con relación a la sexualidad. Ser prostituta, yiro, o puta en una mujer no es lo mismo que ser puto en un varón: *"Julián puto", "Jorge te la comes", "Marita puta", "Pau=bombachita velos", "Lily yiro", "Lili trola de mierda",* etc. También hay algunos pocos graffitis vinculados con la infidelidad: *"Anabella cornuda", "Flor B Cornuda", "Kuky cornudo",* etc.

En este mosaico amoroso parece claro que los graffitis en torno a la sexualidad ponen en circulación un mensaje bastante uniforme y homogéneo: la heterosexualidad es la norma a seguir y quien no la cumpla es ubicado y garabateado en el lugar de lo denigrado o de la sorna. Esta ofensa no tiene la misma proyección semántica en caso de estar dirigida a las mujeres o a los varones. Esto último no sólo naturaliza la economía política de deseo heteronormativa (varón penetrador/mujer penetrada) como la única opción posible, sino que refuerza al dimorfismo sexual como un dato biológicamente natural: machos y hembras, varones y mujeres sin dar lugar a otras identidades o posiciones sociales posibles.

En esta delimitación de un campo de deseo heteronormativo y dimórfico, las otras opciones posibles de deseo y las otras corporalidades quedan excluidas. La ridiculización dirigida al 'puto' muestra al graffiti con toda su carga homofóbica ya que potencia "(...) una actitud hostil respecto a los homosexuales, varones o mujeres (...) una manifestación arbitraria que consiste en señalar al otro como contrario, inferior o anormal" (Borrillo, 2001: 13).

Consideraciones finales. Hacia una pedagogía graffitera de la esperanza o acerca de nuevos cuerpos y sensibilidades

La lógica graffitera en las instituciones educativas analizadas presenta, más allá de ciertas fugas semánticas y determinadas resistencias, un núcleo duro sobre cómo conceptualizar a los cuerpos y a la diferencia sexual. Con ciertos tonos predominantes, los graffitis contribuyen a construir determinados guiones sobre los cuerpos sexuados y generizados, jerarquizando y exaltando ciertas zonas y denigrando o maniatando a otras. Para el caso de los varones, el culo y el ano se ubican en un lugar subalterno y subordinado reforzando la lógica heteronormativa. La narración graffitera apela al ano fundamentalmente como objeto o zona de penetración. Al mismo tiempo, el pene y los "huevos" son exaltados positivamente y elevados al nivel simbólico como máximos representantes del universo masculino 'normal'. Para el caso de las mujeres, la vagina, la vulva o el clítoris están explícitamente ausentes y el ano tiene otros sentidos ya que no necesariamente la penetración invalida su condición 'femenina' como sí en el varón tradicional y supuestamente 'normal'.

Las otredades aparecen en los graffitis de múltiples maneras. Para el caso de los varones a través de términos como puto, petero, comilón, traga leche, culo abierto, etc. Son palabras que construyen ciertos imaginarios generizados permitidos y prohibidos. En esta doble operación la otredad, es decir el varón no 'hetero' e 'impostor', reafirma a la masculinidad supuestamente 'normal' y adecuada. Para el caso de las mujeres ciertos términos también delinean deseabilidades y guiones ficcionales 'adecuadamente' femeninos. El amor hetero refuerza dichos guiones generizados. Claramente puta al ser dirigido a una mujer no tiene el mismo sentido que puto al ser dirigido a un varón.

En este contexto discursivamente injusto, estigmatizante, desigual y arbitrariamente opresivo, la esperanza es lo último que se pierde. Así como la enorme mayoría de los graffitis a partir de lexemas, frases, imágenes y dibujos no sólo describen a los cuerpos, a ciertas regiones, a la masculinidad, a la feminidad, a la sexualidad o a los deseos, sino que en la misma operación configuran sistemáticamente los objetos a los que hacen referencia ocultando su propia invención; es posible imaginar y construir otros sentidos diferentes, más respetuosos, inclusivos, justos e igualitarios sobre los cuerpos y las diferencias sexuales. El desafío –y la esperanza– es problematizar –y no ig-

norar– a las prácticas graffiteras y los sentidos que ponen en circulación con el fin de re-inventar otros significados posibles sobre los cuerpos, los géneros, las sexualidades, los deseos y los placeres. Aunque no es una tarea sencilla, podemos imitar el gesto breve, sutil y decidido del graffitero/a y animarnos a subvertir los órdenes corporales vigentes.

Referencias bibliográficas

ACHA, O. (2000) "La peculiaridad del cuerpo como objeto de la investigación histórica: a propósito del ano". En: Acha, O. (comp.) *El sexo de la historia*. Buenos Aires: Ed. El Cielo por Asalto, pp. 55-70.

ALABARCES, P. (2004) *Crónicas del aguante. Fútbol, violencia y política*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

ARITZABAL, G. (1993) *Los mejores graffitis*. Bogotá: Ed. Oveja Negra.

BARRAGAN MEDERO, F. (2004) "Masculinidades e innovación educativa: de la homofobia a la ética del cuidado de las personas" en: Lomas, C. (comp.) *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós, pp. 147-171.

BARRANCOS, D. (2002) *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BARRANCOS, D. (2007) *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

BARZUNA, G. (1990) "Graffiti: la pared como testimonio". *Revista Herencia*, Vol. 2, N° 1, San José de Costa Rica.

BORRILLO, D. (2001) *Homofobia*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

BOURDIEU, P. (2000) *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.

BUTLER, J. (2001) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.

BUTLER, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Barcelona: Paidós.

BUTLER, J. (2004) "Conflicto de género, teoría feminista y discurso psicoanalítico". En: Millán, C. y Estrada, A. (eds.) *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*. Bogotá: Edit. Pontificia Universidad Javeriana, pp. 264-283.

CALDO, P. (2012) "Una disciplina con urbanidad: la Economía Doméstica. Aproximaciones a la problemática desde el Monitor de la Educación Común". En: Kaufmann, C. (dir.) *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*. Entre Ríos: Eduner, pp. 175-205.

CARRASCOSA, S. y SÁEZ, J. (2011) *Por el culo. Políticas anales*. Madrid: Egales.

CARTER, A. (1998) "Graffitis". En: Puppo, F. (comp.) *Mercados de deseos: una introducción en los géneros del sexo*. Buenos Aires: Ed. La Marca.

CONNELL, R. (1995) *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.

CONNELL, R. (2001) "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas", *Revista Nómadas* N° 14, Bogotá, pp. 156-171.

DONAS, J. y JIMÉNEZ, J. (1997) *Ciudad en Graffitis*. Heredia, Costa Rica: Editorial Universidad Nacional.

ELBAUM, J. (1998) "Apuntes para el aguante. La construcción simbólica del cuerpo popular". En: Alabarces, P.; Di Giano, R. y Frydenberg, J. (comps.) *Deporte y sociedad*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 237-244.

FAUSTO STERLING, A. (2006) *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Editorial Melusina.

Foucault, M. (1993) *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres*. Madrid: Ed. Siglo XXI (3ª ed.).

Foucault, M. (2000) *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gándara, L. (2002) *Graffiti. Enciclopedia semiológica*. Buenos Aires: Eudeba.

Gándara, L. (2009) "Letra y espacios de poder. El graffiti en espacios institucionales", *Cultura escrita y sociedad*, N° 8, Buenos Aires, pp. 56-73.

Garcia Canclini, N. (1990) *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Ed. Grijalbo.

Henning, J. L. (2010) *Breve historia del culo*. Barcelona: Principal de los libros.

Kozak, C. (2004) *Contra la pared. Sobre graffitis, pintadas y otras intervenciones urbanas*. Buenos Aires: Editorial Libros del Rojas.

Laporte, D. (1989) *La historia de la mierda*. Valencia: Pre-textos.

Laqueur, T. (1994) *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ed. Cátedra.

Liernur, J. (1997) "El nido de la tempestad. La formación de la casa moderna en la Argentina a través de manuales y artículos sobre economía doméstica (1870-1910)", *Revista Entrepasados*, Buenos Aires, Año VI, N° 13, pp. 7-36.

Lionetti, L. (2007) *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Lomas, L. (2004) "¿Los chicos no lloran?". En: Lomas, C. (comp.) *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós, pp. 9-32.

Lomas, L. (2008) *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona: Península.

Martino, W. y Pallotta-Chiarolli, M. (2006) *Pero , ¿qué es un chico? Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona: Octaedro.

Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Morgade, G. y Alonso, G. (2008) *Cuerpos y sexualidades en las escuelas: de la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

Mosse, G. (1996) *The Image of Man: the Creation of Modern Masculinity*. Oxford: Oxford University Press.

Nari, M. (1995) "La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)", *Revista Mora*, N° 1, Buenos Aires, pp. 31-45.

Nari, M. (2004) *Políticas de maternidad y maternalismo político, Buenos Aires, 1890-1940*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

Palamidessi, M. (2006) "El currículo en la escuela primaria: continuidades y cambios a lo largo de un siglo". En: Terigi, F. (comp.) *Diez Miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, pp. 131-155.

Porter, R. (2003) "Historia del cuerpo revisada". En: Burke, P. (ed.) *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 271-299 (2ª ed.).

Preciado, B. (2002) *Manifiesto contrasexual*. Madrid: Editorial Opera Prima.

Rich, A. (1999) "La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana". En: Navarro M. y Stimpson C. (comps.) *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp. 159-211.

Scharagrodsky, P. (2002) "Análisis de los graffitis en la ciudad de La Plata: otras alternativas de expresión cultural". Dirección de Cultura de la ciudad de La Plata, La Plata, mimeo.

Scharagrodsky, P. (2003) "Los muros escolares tienen la palabra. Un análisis de los graffitis, los carteles y los murales actuales en la escuela argentina", *Revista Universidad de Medellín*, N° 76, pp. 45-60.

Scharagrodsky, P. (2011) "Dibujando y narrando a los cuerpos. El caso de los mura-

les, carteles y graffitis escolares". Ponencia realizada en el *IV Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Investigaciones, experiencias y relatos*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Turner, B. (1989) *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social.* México: Fondo de Cultura Económica.

Wainerman C. y Heredia M. (1999) *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria.* Buenos Aires: Ed. de Belgrano.

Weeks, J. (1999) *Sexualidad.* México: Paidós.

Wittig, M. (2006) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos.* Madrid: Egales.

¿Cosa de hombres? ¿Cosa de policías?

Género y fuerza entre los policías de la Provincia de Buenos Aires

José A. Garriga Zucal[1]

Desde el 2009 realizo una aproximación etnográfica entre policías de la provincia de Buenos Aires. Encontré entre estos un ideal policial, una representación del trabajo policial, particularizado por el coraje, la bravura y la ausencia del temor en la "lucha contra el delito". Este perfil imaginario, caracterizado por el uso de la fuerza y la valentía, se encarna en una figura policial masculina. En este imaginario el cuerpo tiene un rol protagónico ya que la fuerza física emerge como una de las características necesarias y distintivas del hacer policial. Lo sorprendente es que entre los policías hay cada vez más mujeres y hay también muchos hombres que no poseen cuerpos posibles de asociar a lo fuerte. En estas páginas proponemos un doble recorrido; por un lado, exhibir qué hacen los y las policías con este ideal y, por el otro, mostrar cómo los mismos son el resultado de las múltiples relaciones sociales de los y las policías.

Existe en el mundo policial una pluralidad de masculinidades y feminidades, formas distintas y distintivas de ser mujer y hombre. Sin embargo, estas múltiples formas del género se encuentran con una representación –ideal e idealizada– del trabajo policial que estipula cómo deben ser los policías. Es necesario mencionar que muchos de nuestros interlocutores –apreciaremos en estas páginas la heterogeneidad del universo policial– no entran en dicho molde aunque lo (re)produzcan. Y lo reproducen porque el lenguaje de género es parte de una estrategia de distinción del mundo policial para con el resto de la sociedad. Sirimarco (2009) sostiene que la policía se concibe como una institución viril, masculina, contrapuesta a la sociedad civil que aparece idealizada como femenina. La virilidad es parte de una representación vinculada a la búsqueda de distinción respecto de la sociedad civil. El lenguaje de

1. Doctor en Antropología Social (UBA). Investigador del CONICET y docente en la UNSAM.

género como principio de clasificación binaria permite a los policías en este ejercicio de representación crear una frontera, lábil, como todas las fronteras, pero límite al fin. Tomando de la misma sociedad la matriz cultural que asocia lo femenino a lo débil genera un principio de clasificación que es, al mismo tiempo, un principio de distinción jerárquico. Pretendemos, al fin y al cabo, reflexionar sobre la porosidad de ciertas instituciones –que se presentan como aisladas– y cómo ciertas nociones de género funcionan como recursos de distinción jerárquica.

Sobre el trabajo policial

Para algunos y algunas de nuestros informantes existe una división del trabajo que se asocia a roles de género, una distinción de la labor policial entre tareas masculinas y femeninas. Una división que instituye imaginariamente que las tareas administrativas son femeninas y que el trabajo "de calle" es masculino. Las instituciones son espacios moldeados por relaciones y representaciones de género que se manifiestan, principalmente, en la división del trabajo y en los modos de definir normativamente las características de cada actividad (Badaró, 2009). Observamos entre los policías una feminización de las tareas administrativas y una masculinización del trabajo en la "calle", sin importar el género de quién realice esas labores.

Esta representación es puesta en duda, cuestionada, por los que la sufren como forma de impugnación de sus tareas que, catalogadas como administrativas, parecen menos policiales, pero también por los mismos que las esgrimen, al dar cuenta de recuerdos –historias valerosas de los administrativos– que ponen en duda sus propias afirmaciones. Sin embargo, a pesar de las impugnaciones, son representaciones que se reproducen y ordenan el imaginario laboral.

Las tareas administrativas requieren, según nuestros informantes, saberes técnicos, conocimientos burocráticos, es decir, un trabajo de tipo intelectual plasmado en labores rutinarias, apacibles y sosegadas. Un suboficial cuya cotidianeidad laboral era la opuesta repetía que el trabajo administrativo era "tranquilo". Sus palabras no eran despectivas para con sus compañeros, pero desnudaban que en la división de tareas "el verdadero trabajo policial" era el que hacían ellos: los que estaban en "la calle". Trabajar en un patrullero o caminando, hacer un allanamiento o identificar a un sospechoso son tareas que, a sus ojos, demandan saberes físicos capaces de afrontar la peligrosidad cotidiana.

Sosiego y riesgo, dos caras del hacer policial. Dos caras que no pueden ser encarnadas en un mismo agente, con lo que se hacen necesarios dos tipos de sujetos sociales diferentes para tareas diferentes: intelectuales o corporales.

Lo intelectual asociado a lo administrativo y lo físico a "la calle" organizan una frontera sustentada en la diferencia entre roles pasivos y activos;

roles que reconstruyen distinciones de género. La masculinidad está asociada a lo activo y lo femenino a lo pasivo (Bourdieu, 2003). Varios de nuestros interlocutores afirmaban que un "verdadero policía" es quien afronta los peligros del cotidiano trabajo con los delincuentes. Para estos, por el contrario, el trabajo intelectual es pasivo: "tranquilo". Badinter sostiene que "la identidad masculina se asocia al hecho de poseer, tomar, penetrar, dominar y afirmarse si es necesario por la fuerza. La identidad femenina, al hecho de ser poseída, dócil, pasiva, sumisa" (1994: 165).

Las diferentes actividades policiales asociadas a roles se encuentran aquí ante una contradicción. Aquellos que dicen ser "los verdaderos policías", los que arriesgan su integridad en la cotidianeidad laboral, son subordinados de los que para ellos mismos son representados como femeninos. Rompen así la asociación que existe entre los pares sumisión-feminidad y libertad-masculinidad. La estructura formal de la fuerza ordena las relaciones laborales e impone una lógica jerárquica mediante la cual se diferencian los que mandan de los que obedecen; distinción análoga a la de oficiales y suboficiales. Los que mandan son, dentro de la lógica de roles, los feminizados que realizan el trabajo intelectual. Nos encontramos entonces ante una contradicción salvada, provisoriamente, por ambas posiciones de forma diferencial.

Los suboficiales, quienes mayoritariamente hacen el trabajo de "calle", sin importar su sexo, sostienen que los oficiales carecen de los saberes del verdadero policía. Las tareas administrativas alejadas de la acción rutinaria de prevención y lucha contra la delincuencia hacen de sus conocimientos entelequias abstractas. Por ello, en función de este desconocimiento impugnan su capacidad de mando. Además, argumentan que las deficiencias institucionales son el resultado de que el gobierno de la fuerza esté en manos de aquellos que nada saben de la cotidianeidad policial. Cotidianeidad que, más allá de la sumisión jerárquica, reubica a los dominados como dominantes.

Los oficiales, quienes mayoritariamente realizan tareas administrativas, sin importar su sexo, argumentan que sus subordinados carecen de los conocimientos institucionales que permiten dirigir a la policía. Repiten que los "vigis" –forma a veces despectiva, a veces afectiva de llamar a los suboficiales– están para obedecer y no para pensar. Pensar y ordenar es una tarea propia de los oficiales, tarea intelectual aunque no sumisa. La dicotomía mandar-obedecer reordena la distinción entre lo masculino y lo femenino. El que ordena, dirige, guía, es masculinizado; y el que obedece, feminizado; la jerarquía formal reordena las relaciones dentro del mundo laboral.

Los oficiales no sólo se basan en las jerarquías formales para establecer o restablecer el orden de dominación dentro del mundo laboral. Por un lado, muchos oficiales tienen experiencias en el trabajo de "calle" y/o en situaciones de enfrentamiento, vivencias que utilizan para ejemplificar su pertenencia al universo de los "verdaderos policías". Por otro lado, y reconfigurando la noción de riesgo, algunos oficiales establecen diferencias entre distintas tareas

de mando y observan que muchas de las labores administrativas pueden ser catalogadas como de "acovachados" –cobardes– por ser actividades en las que no se requiere la toma de decisiones. Así, por ejemplo, un comisario a cargo de una seccional reconocida por su peligrosidad sostenía que tenía muchos colegas que se "refugiaban" en comisarías "tranquilas", ya que carecían de los "huevos" necesarios para responsabilizarse de "zonas calientes". Los "huevos", metonimia de la masculinidad, de los que toman decisiones, de los que mandan, son una marca de hombría. Masculinidad y dominación emergen como un tándem irrompible.

Esta misma noción –socialmente difunda– ordena la relación de toda la fuerza con la comunidad, al replicar representaciones que asocian lo masculino a lo dominante y lo femenino a lo dominado. La fuerza y la debilidad son los argumentos que organizan este lenguaje; orden que sustenta el dominio en el mando vinculado a la fuerza. Los policías, tanto hombres como mujeres, en sus interacciones deben exponer fortaleza como señal distintiva del "verdadero policía". Exposición que impone diferencias según el género de quien expone.

Policías y machos

Para muchos de nuestros interlocutores, un policía es quien no se amedrenta ante el peligro, quien no se acobarda ante el riesgo, quien maniobra en los escenarios conflictivos con valentía. Cualidades estas dignas del reconocimiento de sus pares. Aquel que no se intimida ante los delincuentes es denominado muchas veces como "poronga". La contracara del "poronga" es el que se "acobacha", el agente temeroso que rehúye a las situaciones de riesgo.

"Porongas" o "acobachados" dicotomía del hacer que se sustenta en la valentía o en su ausencia y también en la diferenciación entre los que toman roles activos y los que tienen posturas más pasivas. Badinter sostiene que "la identidad masculina se asocia al hecho de poseer, tomar, penetrar, dominar y afirmarse si es necesario por la fuerza. La identidad femenina, al hecho de ser poseída, dócil, pasiva, sumisa" (1994: 165). No es un dato menor que la forma de denominar a los policías valientes sea una burda forma de denominación del pene. La bravura, el coraje, son sinónimos de masculinidad. La cobardía, ausencia de atributos masculinos, se vincula con la feminidad.

Ariel[2] nos contaba que ante un llamado de emergencia se encontró en una situación de persecución que lo llevó a las puertas de una "peligrosa" villa miseria del barrio de Dock Sud. Pensándose acompañado por su pareja de trabajo entró corriendo al barrio haciendo algo, según él, sumamente arriesgado. A las dos cuadras se dio vuelta y vio que estaba solo. Volvió al

2. Ariel es delgado, usa el cabello bien corto y mide un metro setenta. Está casado y no tiene hijos. En el período que interactuamos estaba trabajando pero sin tareas operativas producto de los dolores que le causaba una hernia de disco.

patrullero, corriendo, sudado, asustado y encontró a su compañero adentro del auto, según él "cómodamente sentado". El compañero aludía que se había quedado en el auto para reiterar el pedido de refuerzos, pero para Ariel eran otros los motivos: "era un cagón". Nos expresó que prefirió no hablarle ya que temía no poder controlar su ira; nos dijo que no le habló porque "si le hablaba lo tenía que matar". Recuerda que cuando llegó a la comisaría fue directo a hablar con el comisario y a los gritos dijo que no salía más a trabajar con ese "cagón de mierda".

Las palabras de Ariel ejemplifican la distinción entre el valiente policía que no se amedrenta ante el riesgo y su compañero que acobardado se "acobachó" en el patrullero. Así como Ariel son numerosos los policías que afirman estos valores sosteniendo la relevancia del coraje, la valentía. La cobardía es representada como una particularidad femenina, contracara de las señales distintivas del "verdadero policía". Ariel nos decía en la misma charla que para afrontar al riesgo era necesario tener "huevos", en referencia a los testículos pero sobre todo a un rasgo actitudinal. Aquellos que se acobardan en situaciones de peligro carecen de "huevos", valentía y coraje. Diego,[3] el comisario encargado de los traslados de detenidos en tribunales, en varias oportunidades afirmó que para ser policía había que "tener huevos", ya que el trabajo policial era, para él, sumamente riesgoso y sólo con valentía podía hacerse. Los "huevos" como señal de bravura y coraje evidencian metonímicamente la masculinidad.

El trabajo policial se caracteriza, desde este efoque, por el coraje y la valentía. Ariel, en una charla en la cocina de la comisaría mientras picaba unas zanahorias para cocinar con unas lentejas, indicaba que prefería patrullar con compañeros hombres ya que se sentía más seguro, más respaldado. "Cuando patrullo con una mujer me tengo que cuidar a mí y a ella", decía Ariel invocando la imagen de debilidad femenina. Imagen que ampliaba la fragilidad femenina al tener que ser defendida por un hombre.

La asociación entre masculinidad y valentía se constituye en la posesión de la fuerza como un elemento policial distintivo y eje de la labor policial. La distinción se sustenta en ideas corporales. Es por ello que cuerpos robustos son asociados a la fuerza y a la masculinidad y las corporalidades débiles a lo femenino. Elpa,[4] subcomisario, señalando a una chica joven y extremada-

3. Diego es delgado y mide un poco más de un metro ochenta, hace más de veinte años que está trabajando en la policía. Casado, con un ama de casa, tiene dos hijos. Hace algunos años inició los estudios de derecho en una universidad pública y sostiene que quiere dejar la policía cuando se reciba.

4. Elpa es un oficial de barriga prominente y pelo canoso. Está casado en segundas nupcias con una abogada, que según él odia el trabajo policial. Elpa es hijo de inmigrantes latinoamericanos, su padre era obrero de la construcción y él presenta su carrera profesional como un esfuerzo que lo llevó al ascenso social.

mente delgada decía que no la podía mandar a trabajar en la "calle", ya que su fragilidad y debilidad era tal "que el viento se la llevaba".

Suárez de Garay (2005) sostiene que las labores policiales son interpretadas por los policías como tareas masculinas. Exhibe cómo los policías mexicanos que ella estudia aceptan la inclusión de mujeres en la fuerza sólo si estas no intervienen en las tareas de policiamiento que son consideradas estrictamente masculinas basadas en el imaginario vínculo entre fuerza, policía y robustez corporal. Las representaciones corporales son lugares privilegiados que tienen los grupos sociales para construir los diacríticos de género. Mosse (2000) sostiene que en la construcción de la masculinidad moderna el cuerpo es el lugar principal de la unión entre virtudes y masculinidad. Sostiene al respecto:

> La caballerosidad y el honor masculino, en la época moderna, significaban no sólo una fortaleza moral, sino también física en general. La habilidad y la destreza física siempre habían sido valoradas como algo necesario para defender el propio honor, pero en este momento la nueva sociedad que se estaba formando contemplaba la totalidad del cuerpo masculino como ejemplo de virilidad, fuerza y valor, expresados a través de una actitud y una apariencia adecuada. (Mosse, 2000: 30)

Tomamos esta cita para resaltar cómo la actitud y la apariencia se vinculan a la virilidad y la fuerza. Entre los policías, especialmente los varones, aunque como veremos no sólo para ellos, la hombría y la fuerza se enlazan asignando a mujeres y hombres una representación que estipula formas de hacer. Estas representaciones son comunes entre algunos ciudadanos, quienes consideran que están más seguros si son protegidos por hombres que por mujeres. La seguridad y la protección están vinculadas al potencial uso de la fuerza.

Raquel[5] recordaba que "a veces la gente llamaba a la comisaría para pedir otro patrullero de refuerzo. Porque me veían a mí. Y esos eran los comentarios en la comisaría cuando llegaba". Raquel es delgada, de modales delicados, coqueta, correctamente maquillada y de hablar pausado; ahora está a cargo de tareas administrativas pero recuerda con afecto las rondas en los patrulleros y las tareas en la "calle". Menciona que prefería patrullar con compañeras mujeres, ya que con los hombres se aburría y poco tenía para hablar. Y aclara que no se sentía más protegida con compañeros hombres, que la seguridad no tenía nada que ver con el sexo sino con la experiencia y la actitud. Para ejemplificar, recuerda el caso de un compañero que en una persecución co-

---

5. Raquel tiene alrededor de treinta años y hace diez años que trabaja en la policía. De cabello castaño y rostro angulado, esta suboficial está en pareja con un oficial diez años mayor y juntos tuvieron dos hijos. Tuvo experiencia en el trabajo de "calle" pero hace ya tres años que hace tareas administrativas ya que su marido no quiere que corra riesgos en el trabajo.

metió tantos errores que al volver a la comisaría le pidió, como favor, al jefe de tercio[6] volver a patrullar con una amiga, con la que se sentía más segura.

El relato de Raquel tiene similitudes y diferencias con el recuerdo de Ariel que veíamos páginas arriba. Ariel tenía la necesidad de relatar su actitud como la correcta dentro del mundo policial masculino. Su relato exhibía una conducta ejemplar –valentía y coraje al servicio del combate contra la delincuencia– haciendo gala de su masculinidad y mostrando la cobardía de su compañero. Por el contrario, Raquel intentaba mostrar su actitud como profesional; la fortaleza y la valentía no eran marcas de género sino de un hacer policial profesional.

En la misma sintonía, Vanesa[7] recordaba que cuando empezó a patrullar notaba que los mismos vecinos pedían patrullas comandadas por varones y que cuando llegaba a la comisaría sus compañeros se lo hacían saber para deslegitimar su presencia en las calles. Vanesa es una oficial, subinspector, robusta, cuya apariencia, formas corporales y modales serían definidos como masculinos por varios de sus compañeros. Ella recuerda con tristeza sus esfuerzos para ser reconocida como una más entre sus pares. Lugar que dice haber ganado a fuerza de "salir" a la "calle"; ella sostiene que tuvo que disputar su lugar como "policía" discutiendo con aquellos que le ordenaban hacer tareas administrativas. Recordaba: "siempre trataban de no asignarme tareas de hombres, o sea... yo dije: 'yo soy policía y soy policía en todos lados y en todas las cosas, hago todo yo'. Eso fue mío una cosa para superarme yo". El trabajo en la "calle", verdadera tarea del hacer policial, parece vedado para las mujeres. Veda impuesta no sólo por sus compañeros hombres sino también por las representaciones de género que fluyen más allá de los límites de la institución policial.

Las imágenes y palabras que presentan Raquel y Vanesa nos permiten observar cómo se construye y reconstruye la representación del trabajo policial, pero también cómo este modelo se manipula, se usa. El deseo de Vanesa de hacer tareas "policiales" y no administrativas muestra de qué forma algunos oficiales comparten con los "vigis" la idea de que el "verdadero" trabajo policial es el que se da en la "calle". Tira por tierra, así, las nociones que suponen que los oficiales hacen tareas administrativas y los suboficiales la "calle". Por otro lado, Raquel y Vanesa recuerdan que hicieron las tareas supuestamente masculinas. Raquel sostiene que realiza estas tareas mejor que algunos hombres y pone en duda a la fuerza física como característica distintiva del hacer

---

6. El día laboral de los policías –en esa comisaría en el momento del trabajo de campo– se dividía en tres etapas de ocho horas, llamadas tercio. En cada una de estas etapas hay un oficial encargado.

7. Vanesa hace quince años que es policía, estudió en la escuela de oficiales y en ella trabajó en la formación de los cadetes. Además, durante mucho tiempo trabajó en la "calle". Vanesa, de espaldas amplias, baja estatura y cabello morocho, es soltera y sin hijos.

policial, manifiesta que es más importante la experiencia y la actitud que la fortaleza. Vanesa, por el contrario, vincula la fuerza a las tareas policiales pero no las limita al mundo masculino. Ambas acuerdan que el policía no tiene que ser un hombre, aunque difieren en el papel central de la fortaleza física para cumplir con las labores policiales.

Dos feminidades diferentes se vinculan, con estrategias de aceptación y de impugnación, con la representación del trabajo policial. Por otro lado, esta representación oculta la diversidad del trabajo policial. No sólo quedan opacas las tareas administrativas sino, también, numerosas labores cotidianas que nada tienen que ver con el uso de la fuerza física ni con las intervenciones de riesgo. De hecho, buena parte de las labores policiales están relacionadas con la intervención en problemas domésticos y conflictos familiares. Intervenciones que a los ojos de muchos de nuestros interlocutores –tanto hombres como mujeres– desvirtúan el objeto de ser de la institución que aseguran, como ya dijimos, es combatir la delincuencia. Las intervenciones que no están relacionadas con este objetivo aparecen, para muchos, al igual que las tareas administrativas, como femeninas. Nuestros informantes varones afirman que las mujeres, asociadas a la maternidad, están más capacitadas para estas tareas. Nuestras informantes ponen en duda estas afirmaciones al mostrar que su preparación como policías no los instruye en estos asuntos. Los y las policías afirman que existe una división sexual del trabajo –informal– que impone a las funcionarias actuar ante estos episodios. Vanesa recordaba que un compañero de patrulla ante una discusión de pareja le dijo: "andá vos que es un problema familiar, a vos te van a escuchar más". Entendemos que la representación del trabajo policial opaca otras formas laborales, cotidianas, que se relacionan conflictivamente con la vinculación directa entre masculinidad, fortaleza física y policía. Pero como esta relación tiene una legitimidad relevante dentro de la institución, son muchas las policías que reinstauran la relación modificando uno de los términos y mostrando que el hacer policial se caracteriza por una fortaleza que puede también ser femenina. Carmen,[8] una oficial inspector de la comisaría con poca experiencia de trabajo en la "calle" pero con muchos años de experiencia en la cotidianeidad laboral de su comisaría, resignificaba la relación entre labor policial y fortaleza. Para ella, ser policía era un trabajo que demandaba una inconmensurable resistencia psicológica al enfrentarse diariamente con las miserias de la sociedad. Emocionada, contaba el caso de una violación a una menor y el accionar policial, la fortaleza reside para ella en resistir las crisis emocionales de esos eventos y continuar en la institución[9].

---

8. Carmen se encarga de tareas administrativas hace ya muchos años, dice ser parte del mobiliario. Madre de tres adolescentes está casada con un pequeño comerciante, con el que vive cerca de la comisaría donde trabaja.

9. Para reflexionar sobre los sentimientos y la construcción de una tolerancia a ciertas emociones ver Calandrón (2010).

Repetía que se necesitaban "muchos huevos" para ser policía y que muchos abandonaban la fuerza por carencia de esa fortaleza de espíritu. La aparición, nuevamente, de "los huevos" como elemento distintivo, vinculados ahora a la fortaleza emocional más que a la física, distante a la masculinidad, exhiben una de las tantas operaciones para ajustarse al ideal desde una multiplicidad de configuraciones de género.[10] Como sostiene Calandrón (2010), dado que no hay una única concepción de cómo las mujeres deben desempeñarse como policías, hay múltiples formas legítimas de ejercer la feminidad. Lo mismo cabe para los varones. Es así que en el universo policial se encuentran múltiples masculinidades y feminidades que, según los contextos, dialogan con el ideal laboral.

Continuidades silenciadas

La representación que los policías tienen de su trabajo está forjada al calor de las relaciones con otros actores sociales. Ligazón que exhibe las continuidades, en tramas relacionales, muchas veces veladas. La primera continuidad entre nuestros entrevistados y ciertas convenciones sociales está vinculada a la guerra contra el delito. Tiscornia y Sarrabayrouse (2004) sostienen que los policías comparten con la sociedad la representación de la inseguridad en términos de guerra, represión e intolerancia. Los policías entrevistados repiten hasta el cansancio que en las labores diarias se aprende el "ser" profesional, desvalorizan la instrucción formal de las escuelas y sostienen que la verdadera formación se realiza en las comisarías, en la "calle". Repiten que el policía aprende su *metier* en las "trincheras" (la referencia bélica no es un dato menor al trabajo policial). Chevigny sostiene que esta noción de guerra contra el delito no es una particularidad de nuestras tierras y afirma que:

> De Río de Janeiro a Buenos Aires, a Los Ángeles y, cada vez más, a la ciudad de México, tanto los funcionarios electos como los policías se quejan de que los acusados tienen demasiados derechos y que los tribunales son una "puerta giratoria", y sostienen que la policía tiene que "tomar medidas enérgicas" contra el delito; dicen incluso que es necesario montar una "guerra contra el delito". (2002: 61)

La lucha contra la delincuencia es sólo posible si se posee fuerza, valentía y coraje. En este camino –donde se vincula fuerza y valentía a la masculinidad– encontramos otras pistas de las articulaciones entre los valores policiales y los sociales. Recordemos que nuestra informante nos contaba la decepción de un vecino que vio bajar dos mujeres de un patrullero. El vecino indignado repetía: "necesito a la policía, no a dos chicas". El vínculo entre fuerza

10. Además, observamos que se modifica el sentido de "huevos" que ya no es una particularidad masculina sino un modo de nombrar la fortaleza.

y masculinidad está difundido en diversos órdenes sociales (Segato, 2003; Bourdieu, 2003; Archetti, 2003), el repertorio del hacer policial toma estos valores y los reproduce. Álvarez (2004) analiza cómo entre sus informantes la masculinidad posee diferentes modelos y en algunos de ellos la violencia tiene un lugar protagónico. Violencia y fuerza están asociadas a la masculinidad.

Además, masculinidad y dominación emergen como un tándem irrompible, que ordena la relación que los policías imaginan para con los civiles, replicando representaciones que asocian lo masculino a lo dominante y lo femenino a lo dominado. La policía se autoconcibe como una institución masculina y por lo tanto dominante en su relación con la sociedad civil idealizada como femenina (Sirimarco, 2009). El lenguaje de género representa al policía como hombre y a la sociedad como femenina. Esta representación supone una expropiación simbólica de la fuerza edificándola como virtud masculina y estructurada como distinción jerárquica. La fuerza y la debilidad son los argumentos que organizan este lenguaje. Orden que sustenta el dominio en el mando vinculado a la fuerza. Existe una matriz cultural en nuestra sociedad que subordina lo femenino (Segato, 2003), matriz que hace de "la debilidad" femenina eje de esa jerarquía. Jerarquías estas que ordenan el mundo relacional de la actividad laboral. Los policías, tanto hombres como mujeres, en sus interacciones deben exponer fortaleza como señal distintiva del "verdadero policía". Exposición que impone diferencias según el género de quien expone.

Insistimos, la representación del trabajo policial es el resultado de las miradas convencionales que enlazan fuerza con masculinidad. Este modelo es reproducido en las interacciones laborales pero se apropia de los valores sociales construyendo formas características –ni autónomas ni desvinculadas– del hacer profesional. Tiscornia (1998) afirma que el accionar policial es imposible de disociar de otros agentes del Estado, por ejemplo algunos miembros del poder judicial; proponemos ampliar este horizonte, incluyendo en las mismas convenciones sociales que pululan por la sociedad y con la que los policías interactúan. Rubén[11] me contó que sus compañeros de gimnasio lo burlaban diciendo que se hacía el "machito" haciendo ejercicios con mucho peso pero no "cagaba a piñas a los chorros". Su relato recorría dos vertientes, enlazaba fuerza a masculinidad y, al mismo tiempo, mostraba que sus amigos que no pertenecen a la fuerza legitimaban formas de violencia para con los delincuentes. La representación del trabajo policial es una lógica grupal cocinada al calor de las convenciones sociales.

11. Rubén es un suboficial con casi veinte años en la fuerza. Padre de dos varones, vive sólo luego de varios fracasos conyugales. Dado que dice ganar muy poco dinero con su trabajo policial tiene como oficio la reparación de aires acondicionados, con la que dice ganar mucho más dinero que en su trabajo formal. Rubén está excedido de peso y por su cabellera entrecana aparenta una edad mayor a la que tiene.

A modo de conclusión

Diego, sentado en su escritorio nos explicaba en un tono pausado y con una sonrisa entre labios que "la mujer no sirve porque no tiene fuerza, a menos que sea un macho". Como evidencia de su afirmación recordaba un acontecimiento en el cual una joven suboficial debía derribar una puerta y fracasaba al carecer de la fuerza suficiente. Para él, la policía que sirve es la que tiene fuerza y se masculiniza en el camino a ser reconocida como buen profesional. Parece necesario en la trayectoria profesional la apropiación de formas, gestos, modales y tonos de voz que se vinculen a la idea de fuerza. La fuerza corporal debe actuarse, mostrarse. Raquel nos decía que en situaciones de trato con presos o en la identificación de ciudadanos debía impostar las formas. Argumentaba que eran situaciones en las que debía poner en escena formas masculinas para ganar, así, "el respeto" de sus interlocutores. Lo mismo sostenía Gabriel,[12] ex marido de Vanesa. Él nos decía que según las interacciones los policías deben actuar distintos papeles en busca del acatamiento a la autoridad. Para Gabriel, igual que para Raquel, la autoridad era respetada cuando se ponían en escena valores vinculados a la masculinidad y al estado latente de posibilidad de uso de la fuerza física. Es más, varias veces Gabriel comentó que ante situaciones de irrespeto es necesario el uso de la fuerza física para reencauzar una relación que se ha desbocado, pero antes de esto puede dirigirse la interacción con cambios de tono y gestos que desnuden la potencialidad policial. Diego sostenía que cuando uno se baja de un patrullero debe tener una actitud corporal que "imponga respeto". Al decir esto interrumpió su calmo discurso y teatralizó la escena: infló el pecho y caminó exhibiendo una actitud pronta a la lucha. Parecía un boxeador dispuesto a cruzarse a golpes de puño con su rival. La bravura asociada a un estilo masculino es parte de una teatralización que se impone entre los miembros de la fuerza.

Existe una asociación directa entre un tipo de corporalidad y la representación del trabajo policial, representación más dificultosa para Raquel y Vanesa que para Gabriel y Diego. La impostación es visiblemente evidente cuando existen asociaciones entre fuerza y género. Así mismo, como ciertas corporalidades están asociadas a la fuerza y otras a la debilidad, Diego con su metro ochenta y su gran contextura tiene más elementos para poner en escena la fortaleza corporal que Gabriel que es de baja estatura y sumamente delgado. Fortaleza física y cuerpo forman un imaginario vínculo que permiten a

---

12. Gabriel tiene 35 años, es delgado y de contextura pequeña. Suboficial con tareas de "calle", cuando habla gesticula exageradamente moviendo todo su cuerpo. Estuvo casado con Vanesa y actualmente está en pareja con una maestra con quien vive en una casa en construcción en el segundo cordón del conurbano bonaerense.

Vanesa –de espaldas amplias y extremidades fornidas– tener más herramientas para parecer un "verdadero policía" que Raquel –de corporalidad menuda–.

Corpulencia, robustez aparecen como sinónimos de fuerza y antónimos de la impotencia asociada a la debilidad. Las representaciones corporales de la fuerza representan el límite. Estas representaciones exigen a los funcionarios policiales "ajustar" sus ideales corporales a la representación ideal del trabajo policial. Es necesario, entonces, poner en escena, actuar un cuerpo. La teatralización de la fuerza física construye un ideal de policía, particularizado por el coraje, la bravura y la ausencia del temor. Gestos, modismos, usos del cuerpo que remiten a la fuerza, a la valentía, ensamblan al policía ideal. La teatralización de la masculinidad es un mensaje de unidad hacia adentro y de diferenciación hacia afuera. La exhibición de un tipo de masculinidad emerge como requisito para ser parte de un mundo de pares diferenciados de los ciudadanos. Aquellos que no entran en el molde aceptan sus formas como parte de una estrategia de diferenciación.

Referencias bibliográficas

Álvarez, S. (2004) *Leviatán y sus lobos. Violencia y poder en una comunidad de los Andes colombianos*. Buenos Aires: Antropofagia.

Archetti, E. (2003) *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.

Badaró, M. (2009) *Militares o ciudadanos. La formación de los oficiales del Ejército Argentino*. Buenos Aires: Prometeo.

Badinter, E. (1994) *XY La identidad masculina*. Barcelona: Norma.

Bourdieu, P. (2003) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Calandron, S. (2010) "Putas, monstruos y monjas. Feminidades en la configuración de la profesión policial: un acercamiento etnográfico". En: Frederic. S y Soprano, G. (comps.) *El Estado argentino y las profesiones liberales, académicas y armadas*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

Chevigny, P. (2002) "Definiendo el rol de la policía en América Latina". En: Méndez, J.; O'Donnell, G. y Pinheiro, P. (comps.) *La (in)efectibilidad de la ley y la exclusión en América latina*. Buenos Aires: Paidós.

Izaguirre, I. (comp.) *Burocracias y violencia: estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires: Eudeba.

Mosse, G. (2000) *La imagen del hombre*. Madrid: Talasa Ediciones.

Segato, R. (2003) *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: Prometeo.

Sirimarco, M. (2009) *De civil a policía. Una etnografía del proceso de incorporación a la institución policial*. Buenos Aires: Teseo.

Suárez de Garay, M. E. (2005) *Los policías: una averiguación antropológica*. Guadalajara: ITESO.

Tiscornia, S. (1998) "Violencia policial. De las prácticas rutinarias a los hechos extraordinarios".

Tiscornia, S. y Sarrabayrouse, M. J. (2004) "Sobre la banalidad del mal, la violencia vernácula y las reconstrucciones de la historia". En: Tiscornia, S. (comp.) *Burocracias y violencia: estudios de antropología jurídica*. Buenos Aires: Antropofagia.

Pedagogía de las pasiones humanas.
Lo masculino y lo femenino en las telenovelas latinoamericanas

Iván P. Orbuch[1]

Introducción

En el presente trabajo intentaremos analizar las representaciones sociales que producen y reproducen las telenovelas sobre la sociedad, el género y la educación. Por cierto cabe aclarar que estas son parte del mercado,[2] y como tales se encuentran sometidas a su lógica globalizadora, de ahí su venta a diversos países del mundo. Si bien la telenovela implica marcados estereotipos en su esquema, y fuertes condicionantes en su gramática visual, reforzados por la lógica estandarizadora del mercado televisivo, también lo es que cada país ha hecho de la telenovela un particular lugar de cruces entre la televisión y otros campos culturales que dan cuenta de particularidades locales (Barbero, 2003). Por tal motivo estamos convencidos de su papel en Latinoamérica como el tipo mediático que más vinculaciones tiene con las matrices populares, en tanto se convirtió en un fecundo campo de redefiniciones políticas y culturales (Barbero, 2003). Los cambios en la

1. Profesor de Enseñanza Media y Superior por la UBA. Se desempeña como Profesor de Historia General de la Educación en esa casa de estudios y de Historia de la Cultura en la UNDAV. También ejerce en el nivel medio y en los terciarios del Normal 7, 8 y 11 de la ciudad de Buenos Aires, donde dicta Historia de la Educación. Profesor de Arte y Sociedad en el ISFA M. Belgrano. Es investigador en el Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires y en la UNDAV. Ha concluido su Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación en Flacso. Autor de numerosos artículos sobre educación, sociedad e historia en revistas científicas internacionales y diarios nacionales.

2. El mercado de las telenovelas se encuentra altamente transnacionalizado, esto se ve expresado en el liderazgo de empresas monopólicas como la brasilera Red O Globo o la mexicana Televisa, las cuales exportan sus productos a todo el mundo, abren oficinas o coproducen con empresas de otros países. Véase Mato, 2004.

cotidianeidad y en la cosmovisión que poseen las familias respecto al mundo social encuentran allí un propicio lugar para el análisis (Corner 2003, cit. en Padilla de la Torre, 2007: 5). Asimismo, se trata de una producción televisiva que involucra a la audiencia en un grado de profundidad y amplitud que no tiene equivalencias en la historia de la narración de relatos (Allen, 1985).

La mayoría de las producciones que analizaremos a continuación fueron transmitidas en horario central, en, quizás el único instante del día que los miembros de la familia se reúnen para compartir un momento, con lo cual pueden vislumbrarse en ellas potentes elementos didácticos que procuran generar ideas acerca de diferentes cuestiones sociales, donde las pasiones humanas ocupan un destacado lugar.

Argentina

Las telenovelas que abordaremos en nuestro país son producciones llevadas a cabo entre los años 2012 y 2015. Ambas fueron transmitidas por uno de los dos canales más vistos en todo el territorio, Telefé, canal que según nos señalan diversos estudios de audiencia, cuenta con una mayoría de sus espectadores vinculados de manera más directa a los sectores populares.[3] Ellas son *Viudas e hijos de rock & roll* y *Dulce Amor*. Los horarios en que fueron televisadas, entre las 21 y las 23, corresponden al denominado en la jerga televisiva "*prime time*", es decir horario central, lo que revela que fueron vistas por millones de personas.

Dulce Amor, puesta al aire en el año 2012 y protagonizada por Sebastián Estévanez y Carina Zampini, cuenta la clásica historia de una mujer adinerada que se enamora de un hombre proveniente de los sectores populares, que a su vez trabaja para ella como su chofer. El lugar donde transcurre gran parte de la trama es la fábrica de golosinas *Bandi*, otrora líder indiscutida del mercado nacional, pero que desde la muerte del padre de las hermanas viene perdiendo posiciones de manera acelerada. Una primera aproximación nos sugiere que debido al deceso del dueño anterior y a su reemplazo por su esposa e hija mayor en las funciones jerárquicas la empresa ya no tiene el éxito pasado ya que pareciera ser que los negocios y su adecuado funcionamiento es potestad del mundo masculino. De hecho quien, desde adentro de la empresa, realiza un decidido complot para que la empresa quiebre y así venderla a precio vil para la futura construcción de torres de departamentos de lujo también es un hombre y es el novio del personaje encarnado por Zampini, caracterizado por Segundo Cernadas, ante la pasividad de las mujeres a cargo de la fábrica. Dos ex corredores de autos, encarnados por Sebastián Estévanez y Juan Darthes, ingresarán a trabajar allí y provocarán un cambio no sólo en su lugar de trabajo contribuyendo a desmontar el plan urdido por la pareja de la hija

3. Es el canal líder de audiencia en Argentina.

del ex dueño, sino en las percepciones de la realidad de las hermanas *Bandi*, quienes empezarán a tallar cada vez más fuerte en la empresa.

A lo largo del ciclo se narran los avances y retrocesos de este romance, pero también puede indagarse sobre la caracterización que la novela construye de la familia. En efecto, varios estereotipos pueden apreciarse. El más relevante para los guionistas tiene que ver con la caracterización que se hace de las familias provenientes de los sectores populares. Algo que los define es que sus miembros no dialogan entre sí en un sonido razonable para las reglas de sociabilidad establecidas por el buen gusto y la etiqueta, sino que lo hacen gritando, se emocionan y son profundamente pasionales. Las madres de los trabajadores cocinan, planchan y lavan todo el día, tal como se aprecia en el papel interpretado de manera destacada por Georgina Barbarrosa, con lo cual su rol se encuentra circunscripto a los quehaceres domésticos, mientras que las progenitoras de los sectores más acomodados de la sociedad parecen gozar de un don natural para el mando, como lo demuestra el personaje de Mariquita Valenzuela que dirige con mano de hierro la empresa familiar. Por su parte, las hijas de los miembros de las elites tienen inclinaciones artísticas debido a la múltiple instrucción recibida desde su más tierna infancia (lo que revela la existencia de circuitos educativos diferenciales según sector social), son reacias a expresar sus emociones, lo que revela el autocontrol que deben tener en esos aspectos, a diferencia de lo mencionado por parte de los sectores populares, y su rebeldía es vista como una "desviación" de lo esperado y esperable acerca de su conducta que más temprano que tarde van a subsanar para volver a la "normalidad".

Estos estereotipos gozan de notoria buena salud en amplios segmentos que atraviesan toda la sociedad. El muchacho celoso, posesivo y profundamente afectuoso que encarna Sebastián Estévanez es uno de ellos, tal vez el más extendido. Pero de ningún modo es el único. Para el presente trabajo encontramos relevante señalar algunas características tanto de hombres como de mujeres, así como de sus respectivos segmentos sociales, a los fines de develar la trama que estas definiciones poseen en la formación de las filiaciones sociales con un especial detenimiento en la construcción mediática de las identidades de género, y, por cierto, con toda la gigantesca repercusión social que esto trae aparejado.[4]

Dulce Amor demostró de manera diaria y en horario central que las diferencias entre hombres y mujeres, en cuanto a lo que se espera de su comportamiento, son una construcción histórico-social que va mutando según el contexto en que se desenvuelve. En esa construcción de la diferencia el rol de la familia, como primer ámbito de socialización, y el de la escuela cumplió, y

4. Su última emisión midió, según IBOPE, 26,9 puntos de *rating*. Cada punto equivale a 100 mil personas en el ámbito metropolitano. También todo el elenco fue a despedir el ciclo acompañado de 4.000 fanáticos en el Teatro Gran Rex de la Ciudad de Buenos Aires.

lo sigue haciendo, un rol determinante en pos de esparcir estos postulados. El dictado de la materia Economía doméstica a principios del siglo XX, con la que se iba forjando a las futuras amas de casa es un acabado ejemplo, aunque de ningún modo el único existente. La madre del protagonista, Georgina Barbarossa, encarna a la perfección el prototipo de esa ama de casa, madre abnegada y sobreprotectora, que la escuela fue construyendo generación tras generación en medio de una sociedad patriarcal y de un régimen político oligárquico, tal el imperante en nuestro país antes de la sanción de la Ley Saénz Peña, y sobre todo, previo al advenimiento del peronismo. Del mismo modo que se acostumbraba a principios del siglo XX, la madre se ocupa de dar refugio en su hogar a personajes caídos en desgracia, que no guardan lazos de parentesco con su familia, sino que son conocidos del barrio, en el que, por otra parte, todos saben la vida de todos sus miembros. Ese personaje es el interpretado por Esteban Prol, que padece de los dos males atribuidos por excelencia a los sectores populares,[5] esto es ser un jugador y un bebedor compulsivo, lo que parece confirmar que aun en la actualidad las mujeres siguen siendo las responsables del cuidado de las personas que no pueden valerse por sí mismas, sean chicos, discapacitados o adultos mayores dependientes.

La omnipresente figura del *pater familias*, encarnado por Cacho Castaña, que aparece esporádicamente incentivando las ansiedades de las mujeres de la familia, revela el peso que todavía conserva en el imaginario popular el concepto de *capiti diminutio*, que establecía la incapacidad de hecho de la mujer casada. Esto significó una clara distinción entre la posesión del derecho y su ejercicio: la mujer, del mismo modo que el niño, era una persona incapacitada de ejercerlo. De allí a la subordinación a la autoridad masculina –sea el marido, el novio, el padre, el hermano o los hijos– existe sólo un paso, cuestión que se ve reflejada en la particular relación entablada entre madre e hijo, es decir entre Barbarossa y Estevanez. Esta dependencia también se aprecia en el noviazgo de la mayor de las hermanas *Bandi*, lo que da cuenta también de una asimetría en las relaciones de pareja. Con lo cual esta violencia simbólica (Bourdieu, 2000), expresada en su forma paradigmática que es la dominación masculina, revela un entramado que atraviesa todas las clases sociales.

La novela parece estar anclada en dos momentos históricos bien diferenciados, el de la modernidad, con las mujeres trabajando e incluso rigiendo los destinos de la riqueza familiar en las élites, y el de lo tradicional, con la mujer confinada al ámbito doméstico y el hombre ejerciendo su incuestionable rol de proveedor.

Por su parte, *Viudas e hijos del rock & roll* fue puesta en pantalla por Telefé a lo largo del año 2014 y parte de 2015. El argumento tiene lugar en

5. Incluso en la actualidad el Senador por la Unión Cívica Radical Ernesto Sanz, declaró a los medios que el dinero de la Asignación Universal por Hijo se va por la canaleta del juego y la droga. Veáse [http://www.lapoliticaonline.com/nota/44397/].

una radio, donde *Roby* (Lalo Mir) encarna a un locutor icónico de la radiofonía argentina que marcó decididamente un antes y un después en la difusión del rock nacional, llegando a alcanzar la categoría de indiscutido referente radial.

La historia comienza el día de su muerte, donde se revelan algunos secretos guardados durante años pero que harán eclosión con posterioridad y repercutirán sobre toda la línea argumental. *Roby* tiene una familia establecida, pero tuvo una hija extramatrimonial y en sus últimos años de vida, antes de su abrupto final, vivió una intensa relación con la mejor amiga de su hija mayor, lo que derivó en el fin de su relación con su hija "legítima", encarnada por Paola Barrientos y llamada *Miranda,* quien pasará a ser la protagonista principal de la novela. Ella vivirá un romance adolescente con el personaje llevado adelante por Damián de Santo que nos retrotrae a las décadas del ochenta y noventa del siglo pasado, donde se mostrarán costumbres, características a la hora de relacionarse, de consumir y los lugares representativos de vacaciones como Villa Gesell. Luego del verano, se citan en el Obelisco y el encuentro queda trunco por un accidente del protagonista. Esta situación cambiará de un modo radical la vida de ambos. Él, como homenaje a su frustrado amor, irá todos los años al símbolo por excelencia de la Ciudad de Buenos Aires con la esperanza de encontrarla y en el momento que inicia la tira estará a punto de casarse. Ella, apesadumbrada por no haberse concretado la cita, cae en un profundo pozo depresivo que la llevará a decidir suicidarse. Cuando lo intenta, cae de manera fortuita en el auto de *Segundo Aróstegui* (Juan Minujin), quien circulaba abajo del puente del cual se tira *Miranda*, y es a la postre hijo de una tradicional familia y destacado jugador de polo. Preocupado, la lleva urgentemente al hospital y realiza una promesa que tendrá profundas consecuencias para la trama: si la joven que cayó a su auto se recupera él le propondrá casamiento, cosa que efectivamente acontece. Esta cuestión agrada sobremanera a los padres del deportista, no porque sientan simpatía por la nueva esposa, sino porque les servirá para poner fin a un rumor que, consideran, es perjudicial para los intereses familiares y hace hincapié en la sexualidad de su progenitor. En efecto, a *Segundo* jamás se lo ha visto con una novia, y desde la mirada de esta familia patricia, aunque en marcada decadencia económica, eso constituye un flagrante desatino que hay que ocultar ya que revelaría su condición sexual.

Estas opiniones de los padres son vertidas de modo ostensible a lo largo de gran parte de los capítulos revelando la persistencia en variados sectores sociales de una de las ideas fuerza que impregnaron el proceso de formación del Estado nacional y donde la escuela jugó un rol decisivo: la necesidad de formar un ciudadano deseable. Desde la perspectiva de la Generación del ´80 debía formarse un habitante esperado para esa sociedad deseada (esto explica determinadas leyes represivas como el servicio militar obligatorio para los nativos y la Ley de Residencia para los extranjeros, es decir la represión para quienes se escapan de las normas).

En este sentido, es indudable que existía un clima epocal donde la medicina y la ciencia establecían un diálogo con la política que iba de lo general a lo particular, inmiscuyéndose en lo doméstico. Se trata de alcanzar una normalidad física y moral en favor de la reproducción de la especie y de la raza, en sintonía con los postulados darwinistas, pero, sobre todo, en provecho de la sociedad tradicional (a la que los Aróstegui tributan) civilizada, de familias criollas, monogámicas, patriarcales, blancas y heterosexuales, el Nosotros sano y normal, en franca oposición al Otro, como contrapartida enfermo y anormal (la lógica de las escuelas normales y especiales es un buen ejemplo de esta cuestión), del desviado o del degenerado (Ferro, 2010). Términos que gozan de una sorprendente actualidad y que fueron los proferidos por los padres de Segundo ante cada conducta que juzgaban incorrecta de su hijo. Siguiendo esta lógica binaria, la erradicación del Otro significaba una necesidad ética imperativa para poder construir el Estado Nación requerido para poder implementar los postulados conservadores de esa Generación. De ahí la recurrente crítica a los modos de vivir de los sectores populares, haciendo hincapié en el Conventillo y en sus modos de hablar. Cuestiones que aparecen con frecuencia en esta novela, y en el desdén con que es tratado el servicio doméstico. De hecho, Segundo se enterará cerca del final de la novela que es hijo de una relación extramatrimonial del padre con la empleada doméstica, lo que demuestra con claridad uno de los roles atribuidos a estas trabajadoras: el de satisfacer los deseos sexuales de sus patrones. La raigambre de esta nefasta tradición tiene lugar en el feudalismo, donde era conocido como derecho de pernada. Su persistencia en algunos sectores sociales acomodados tiene como indudables lazos de continuidad el peso del privilegio, social y económico.

> Los nobles imponen el rito del acto sexual con las mujeres vasallas desde su doble poder de hombres y señores, lo cual obliga a distinguir el estudio de la violación en el feudalismo del estudio de la violación en otros tipos de sociedad. Sobre todo si consideramos que, en principio, era tradición admitida más o menos ampliamente este derecho feudal de que el señor se acostase con la novia en su primera noche de casada como gesto de vasallaje. Conforme esta costumbre pierde consenso social, y los señores siguen exigiendo y practicando la prestación corporal de las mujeres, deviene, ya en el siglo XV, causa inmediata de revueltas antiseñoriales. El derecho medieval de pernada va con el tiempo perdiendo el terreno que gana el derecho popular de revuelta. (Barros, 1991)

No podemos dejar de mencionar que las miradas en torno a la sexualidad de *Segundo*, quien con posterioridad se casará con su pareja del mismo sexo, reproducen las discusiones ocurridas en la sociedad argentina alrededor de la sanción de la Ley del Matrimonio Igualitario, demostrando que en ciertas ocasiones la frontera entre ficción y realidad puede difuminarse.

Brasil

La exitosa telenovela brasilera *Rastros de Mentiras*, emitida en un inicio por Telefé en Argentina en horario central,[6] ofrece interesantes aristas para pensar el modo en que los monopolios comunicativos describen la realidad de un país determinado. En efecto, al margen de los característicos tópicos, propios de los culebrones tradicionales, como ser los romances prohibidos, las relaciones sociales entre ambos espectros de la escala social o las ambiciones y la falta de escrúpulos en las elites locales, y que aparecen profusamente en esta producción, pueden percibirse algunos elementos que son propicios para analizar la sociedad del vecino país.

En la novela pueden apreciarse las tensiones entre diversos grupos empresariales y el gobierno, lo que demuestra su ligazón con discusiones propias de la presente etapa política. En efecto, al ser una realización de la Red Globo, fuertemente enfrentada con los gobiernos de Lula y Dilma Roussef, la manera en que los personajes y las situaciones que encontramos en el día a día de la telenovela son representadas pueden interpretarse como un intento de construir una cosmovisión de la sociedad que tenga un fuerte impacto en la opinión pública. Cuestión particularmente necesaria para el monopolio mediático en instancias en que se discute la sanción de una nueva Ley de Medios que límite su estructura empresarial y que, como consecuencia de esto, diversifique la cantidad de medios de comunicación existente.

La trama se desarrolla en dos tiempos, estrechamente vinculados entre sí. En el inicial, que transcurre en el año 2001, la protagonista llamada *Paloma*, caracterizada por Paola Oliveira, en un viaje familiar por el Machu Pichu para festejar su ingreso a la Facultad de Medicina conoce a un hombre situado en las antípodas sociales y que la enamora por su estilo de vida libre, diametralmente opuesto al que su familia diagramó para ella, con quien tendrá una hija, que a la postre será secuestrada y abandonada en un basural por el hermano, *Felix*, quien compite con ella por la herencia familiar. En el segundo momento, los hechos tienen lugar en el año 2013 en la megalópolis de San Pablo, con la consolidación profesional de la heroína, en sintonía con los deseos familiares, y su acercamiento al hombre que encontró a su hija en un basurero y merced a un ardid en la clínica pudo inscribir a su nombre. La historia nos muestra una encarnizada disputa familiar por la herencia del padre, quien debe su éxito económico al hospital fundado por su progenitor.

La mayor parte de las acciones presentadas en el culebrón tienen que ver con un sobredimensionamiento del dinero, de las jerarquías sociales y de la esfera privada. Es de esta manera que todas las relaciones, sean amorosas, familiares o amistosas son sospechadas de tener una motivación económica.

6. Los últimos meses fue cambiada al horario de las 19 hs., donde el encendido televisivo es mucho menor.

Por otro lado, la clínica privada de la familia protagónica, funciona como el mayor creador de empleo en la vida de todos los participantes del programa, así como en lugar de encuentro, de relaciones personales, y de concreción de negocios. El trato entre las personas parece mostrar una tajante barrera entre aquellos que han accedido a estudios universitarios y quienes no han podido hacerlo. Se trata de una manifiesta exaltación de los valores individuales, distintivo del neoliberalismo, y que los escritores de la novela se encargan de resaltar constantemente. De este modo, los ascensos sociales sólo pueden darse por medio de la relación personal que alguna persona de los sectores populares pueda tener con alguien adinerado, reivindicando su rol de benefactores, puesto que crean empleo, y también de potenciales damnificados, ya que quienes se acercan a ellos lo hacen por su dinero y el acceso al goce de determinados bienes que este les posibilita. Esta situación se verá repetidas veces, en particular en la persona de la madre de los hermanos, *Pilar* (Susana Vieyra), quien tendrá frustradas relaciones con jóvenes que quieren utilizarla para mejorar su situación personal. El rol del Estado es virtualmente inexistente, y sólo aparece de manera represiva cuando los patrulleros irrumpen en los mercados populares de las afueras de la ciudad paulista. A propósito de esta cuestión, la existencia de dos estilos de vida que no se tocan, o sólo lo hacen de modo casual se aprecia cuando uno de los funcionarios jerárquicos del hospital descubre a *Félix* en un acto de malversación de fondos, y este decide acabar con su vida. No lo consigue, pero sí logra, con los golpes propinados por el matón que contrató, hacerle perder la memoria. De ese modo, adoptará una nueva personalidad con un nuevo nombre y desarrollará su nueva vida en los suburbios, demostrando las marcadas diferencias en cuanto a consumo, costumbres y vivienda entre ambos modos de habitar el espacio urbano. Se trata, efectivamente de dos mundos situados en las antípodas en el que la sociabilidad tiene como epicentro los mercados populares por un lado, y por el otro los shoppings o los restaurantes lujosos.

Esta caracterización difiere con la nueva realidad plasmada en el ingreso de más de 30 millones de brasileros a la clase media durante los gobiernos del Partido de los Trabajadores, con el Plan Bolsa Familia y con la permanente inversión hecha durante estos años en el plano de los derechos sociales más elementales como la salud, la vivienda y el trabajo, que permitieron una sensible reducción de los índices de pobreza, de desempleo y de desigualdad, así como por el mayor acceso de los sectores sociales más desfavorecidos en la Universidad. Todas estas medidas interrumpieron el ciclo de pobreza y miseria de familias que, en la actualidad, pueden comprar, comer bien, vivir mejor y hacer planes para el futuro, algo impensado años atrás. Nada de esto parece apreciarse en la novela.

Rastros de mentiras se empecina en pintar retazos de un Brasil que a juzgar por la mejora de todos los indicadores sociales de estos años ha quedado atrás o al menos está puesto en tensión. Por lo visto esta mirada ostenta defensores

muy poderosos que añoran restablecer aquel ideario individualista, desigual y conservador donde las diferencias de clase sean bien marcadas tal como se aprecia a lo largo de todos sus capítulos.

Nuestra última producción a analizar, *Avenida Brasil*, significó un éxito sin precedentes en la historia del vecino país. Como ejemplo, basta decir que la primera mandataria, Dilma Roussef, suspendió un acto político en Salvador de Bahía porque coincidía con el último capítulo de la novela. Ese día el Estado se vio obligado a realizar refuerzos en la red de luz eléctrica por temor a que se cortara la luz debido a la gran cantidad de televisores que sintonizarían la transmisión aquella noche, estimándose que el último capítulo fue visto por cerca de 80 millones de personas en todo el país, índices sólo alcanzados por la Selección de fútbol de Brasil en la final del Mundial de dicho deporte.[7]

La novela también fue transmitida en Argentina (al igual que *Rastros de Mentiras*) y se convirtió en un éxito difícilmente igualado, cambiando su horario del marginal matutino al central nocturno, y transmitiendo su último capítulo desde el Teatro Gran Rex, compartiendo la función el elenco y los afortunados espectadores que consiguieron su entrada por la página web del canal Telefé. Vale la pena aclarar que, de acuerdo a la afamada revista Forbes, se trata de una de las dos telenovelas más rentables de la historia, siendo vendida a 120 países y doblada a 20 idiomas.[8]

También producida por la Red Globo, estuvo en pantalla en Brasil entre los años 2012 y 2013, es decir antes de la profundización del enfrentamiento entre el monopolio y el gobierno de Dilma Roussef, a raíz del avance de la Presidenta en la discusión sobre una nueva ley de medios que limite los monopolios. Esta cuestión no es menor, porque de un abordaje de esta producción se desprenden algunas cuestiones que sirven para retratar las representaciones sobre los numerosos cambios sociales acaecidos en estos últimos años de gobierno, cuestión que como explicamos, no se aprecia en otra novela posterior como *Rastros de Mentiras*, donde el conflicto entre ambas partes parece no encontrar retorno e incide de modo directo en la trama argumental.

La historia transcurre en dos momentos bien definidos. En el primero, en el año 1999, el personaje interpretado por Tony Ramos, Genesio, quien es representado como una persona viuda ya acostumbrada a estar sólo en la vida y marcadamente huraño conoce a Carminha (Adriana Esteves), una mujer aparentemente sencilla sin grandes pretensiones, que aparece como una compañía ideal para dejar atrás su modo de vida solitario. Sin embargo,

---

7. Veáse [http://elcomercio.pe/tvmas/television/dilma-rousseff-postergo-acto-publico-final-telenovela-noticia-1485195]. El diario comenta que pese a que Roussef en aquel entonces ostentaba 77% de imagen positiva, prefirió no correr el riesgo de competir con el final de la novela, sabiendo que llevaba las de perder.

8. Veáse [http://www.20minutos.es/noticia/2134426/0/avenida-brasil/nueva-serie/estreno-cuatro/]. La más popular fue *Cassandra*, telenovela venezolana del año 1992.

pese a esa fachada, su verdadero objetivo consiste en casarse para sacar tajada de la tranquila posición económica de su ahora cónyuge. Todo sale de acuerdo a lo planteado por la protagonista, pero la hija de su marido empieza a sospechar complicando sus aviesas intenciones. La actualización del Complejo de Electra, la contrapartida del Complejo de Edipo, es un tópico que aparece con frecuencia en la vida cotidiana y esta novela aprovecha de modo perspicaz esta cuestión haciendo del mismo un punto nodal del argumento. No obstante, la hija no llega a avisarle nada al padre, puesto que este muere atropellado por el auto conducido por la figura más prometedora del fútbol brasilero, caracterizado por Murilo Benicio, quien está en su punto más alto como profesional: joven, exitoso y con todo el futuro por delante.

Este siniestro modificará las cosas, y el ídolo popular, sintiéndose culpable por lo sucedido, se acercará a Carminha, quien podrá plasmar sus aspiraciones de poseer riqueza casándose con el joven deportista. Por su parte, Rita, la hija de Genesio, sufre la ambición desmedida de su madrastra y termina abandonada en un basurero donde crecerá con un irrefrenable deseo de venganza contra la perpetradora de su tragedia. Allí crecerá y hará amigos, entre ellos, Patata, un niño que fue abandonado cuando era un bebé en el basural. Años después Rita es adoptada por una pareja argentina rica, donde se destaca la actuación de Jean Pierre Noher, y estos cambian el nombre de la nena a Nina.

Luego de su casamiento, Carminha se va a vivir a una amplia y ostentosa mansión en el suburbio ficticio “El Divino”, en la zona norte de Río de Janeiro, en una interesante analogía con la proliferación de barrios privados característico del neoliberalismo, que inundaron toda América Latina de construcciones de este estilo. Al tiempo adoptan a Patata, que en realidad es hijo de Carminha, quien lo abandonó en el basurero años antes porque no podía mantenerlo. En esta nueva etapa pasará a llamarse Jorgito.

Ya en el segundo momento de la trama, en el año 2012 Nina se ha transformado en una cocinera de renombre, pero cuando su padre adoptivo fallece decide emprender el regreso a su tierra natal, Brasil, movida por el interés de venganza. Allí se hace amiga por internet de Ivana (Leticia Isnard), hermana de Tifón, y consigue por su mediación trabajo como cocinera en la mansión, acercándose de este modo a la vida cotidiana de Carminha. Esta última en esta nueva etapa ha cambiado asombrosamente y da una imagen de madre y esposa ejemplar. La realidad es que ella es profundamente infeliz con su vida, salvo por el amor que le prodiga a Jorgito.

Como vemos, podemos encontrar en la producción la clásica trilogía de romances, venganzas y fortunas, infaltable en la mayoría de las telenovelas. Así como también los novedosos modos de sociabilidad característicos de la nueva clase media baja, tributaria de las mejoras económicas de los últimos años, y retratados de manera diaria, en horario central y sin una mirada estigmatizante, como ha pasado en otras producciones. La disminución de las diferencias sociales en Brasil durante los últimos años, reflejada en esta

narrativa audiovisual, demuestra que la televisión puede ser parte de la vida cotidiana, y también refuerza los lazos identitarios (Uribe Alvarado, 2007: 147). Algo a destacar es el rol de las mujeres, quienes a lo largo de la historia dejan de ser funcionales a los deseos masculinos, como tradicionalmente se mostraba en pantalla. En ese sentido, fue una interesante innovación, en sintonía con los procesos sociales en curso.

Conclusiones

Una cuestión que engloba a las producciones comentadas es que nos permiten aproximar a determinadas representaciones de la realidad cotidiana de un vasto entramado de sectores sociales, tanto en Argentina como en Brasil. De tal forma, apreciamos cómo numerosos conceptos y categorías pueden ser interpretadas como construcciones sociales. La televisión cumple un rol marcadamente pedagógico en este sentido.

A su vez, nos parece significativo hacer hincapié en la vinculación entre las diversas telenovelas abordadas con el espíritu y las contradicciones de época, tal como vimos con las discusiones sobre la Ley de Medios, el Matrimonio igualitario o el retrato más realista de sectores sociales otrora estigmatizados, que han visto mejorar su situación económica en los últimos años. Por cierto, y de un modo similar a lo vivido en la sociedad, su representación no se encontró exenta de rupturas como las mencionadas o de continuidades como el rol de la mujer confinada al ámbito doméstico o la pedagogía de las pasiones expresada en los personajes extrovertidos pertenecientes a los sectores populares en oposición al autocontrol característico de los sectores más pudientes de la sociedad.[9]

Las características esperables atribuidas a cada sexo es otro punto que aparece en todas las novelas, a excepción de *Avenida Brasil*, donde atributos asociados a la masculinidad tales como la astucia, el liderazgo y la ambición son patrimonio[10] femenino. Bourdieu (2000) hace hincapié en cómo la dominación del hombre sobre la mujer se fundamenta en la forma binaria y estructural en que construimos el mundo y desarrollamos conductas, sentimientos y relaciones entre personas y entre instituciones. Un ejemplo paradigmático de lo que acabamos de mencionar podemos encontrarlo en la forma en que es retratada la homosexualidad en las producciones analizadas, percibida como una verdadera tragedia familiar. Los estereotipos acerca de lo que debe ser una familia es otro de los puntos que hallamos en la presente investigación. Qué duda cabe que la televisión y los medios de comunicación en general

---

9. La moderación de las conductas fue un tópico recurrente en los libros de texto de la escuela primaria durante un largo periodo de tiempo. Véase Spregelburd, 2002.

10. Esta palabra está ligada a lo masculino, lo que demuestra, una vez más, que sus sentidos y significados distan de ser casuales.

ejercen un rol sustantivo en la transmisión de estas miradas en amplios segmentos poblacionales.

Creemos que toda identidad es sexuada y que la organización de esta distinción constituye el epicentro de las sociedades. La diferencia entre hombre y mujer es un hecho siempre presente que determina la experiencia, repercute en la conducta y estructura las expectativas a futuro. La identidad sexual se organiza dentro de una amplia madeja de relaciones sociales, que se producen no sólo en la familia, sino en todos los niveles de la sociedad, y la escuela cumple un rol privilegiado en su difusión. "Masculinidad" y "feminidad" son los productos concretos de un tiempo y de un espacio histórico determinado. En ese sentido, podemos decir que la mayor parte de las novelas analizadas construyen y reproducen masculinidades y feminidades tradicionales en pleno siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Allen, R. (1985) *Speaking of Soap Operas*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Barbero, J. (2003) "La globalización en clave cultural. Una mirada latinoamericana". *Renglones*, revista del ITESO, N° 53: Los desafíos de América Latina: cultura y globalización. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.

Barros, C. (1991) "Rito y violación: derecho de pernada en la Baja Edad Media", Primeras Jornadas de Historia de las Mujeres, Luján, Argentina.

Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Ferro, G. (2010) *Degenerados, anormales y delincuentes*. Buenos Aires: Marea.

Mato, D. (2004) "Transnacionalización de la Industria de la Telenovela, Referencias Territoriales, y Producción de Mercados y Representaciones de Identidades Transnacionales". XXIII International Congress of the Latin American Studies Association (LASA), Washington DC.

Padilla De La Torre, M. (2007) "Una nueva socialité llegó: historia de la recepción televisiva en la ciudad de Aguascalientes", *Comunicación y Sociedad,* N° 7, nueva época, enero-junio de 2007, Guadalajara: DECS, U. de G, pp.101-128.

Spregelburd, R. (2002) "¿Qué se puede leer en la escuela. El control estatal del texto escolar (1880-1916)". En: Cucuzza, H. R. (dir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Uribe Alvarado, A (2007) "La recepción cultural de las telenovelas desde la frontera: México imaginado", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, Vol. XIII, N° 25, junio, 2007, pp. 144-150, Colima, México: Universidad de Colima.

La revolución de las palabras[1]

Luciana Peker[2]

EDUCACIÓN. A un mes de la multitudinaria marcha del 3 de junio con la consigna "Ni una menos", el Ministerio de Educación de la Nación organizó las Jornadas Federales "La violencia contra las mujeres; las escuelas como escenarios de protección de derechos". Las experiencias de jardines de infantes, primarias y secundarias de Misiones, Neuquén y Tierra del Fuego muestran cómo la aplicación de la Educación Sexual Integral previene, repara o frena la violencia machista y alienta el respeto y la diversidad. La ley no se aplica en todas las escuelas del país y por eso el 3 de junio, en el documento que se leyó frente al Congreso elaborado por el Colectivo Ni Una Menos, se reclamó por la plena instrumentación de ESI que, cuando se aplica, genera una revolución permanente cuya mayor subversión es abrir espacios para que circule la palabra.

En el 2014 apenas dos de cada diez chicos y chicas tenían relaciones libres de violencia en el Centro Provincial de Educación Media N° 53, de Neuquén. En el 2015, en cambio, cuatro de cada diez estudiantes –de tercero a quinto año, del turno mañana– ya tenían amores forjados sin agresiones. ¿Qué cambió? La bibliotecaria cambió las horas libres por talleres de educación sexual. Y plasmó esa hora dedicada a repensar, hablar, discutir y pensar no la historia ajena sino la propia. A muchas adolescentes no sólo hablar, sino contestar una encuesta y plasmar en un papel su situación les hizo hacer un click para cortar con el vínculo que las dañaba. La educación sexual no es mágica. Pero sí es revolucionaria. No

1. Artículo publicado en el suplemento "Las/12 (Mirada de mujer)" del diario *Página/12* del viernes, 3 de julio de 2015

2. Redactora del suplemento "Las/12 (Mirada de mujer)", del diario *Página/12*.Columnista del programa "Tengo una idea", y de "Todos en cuero", ambos emitidos por *Radio Nacional*, y columnista del programa "Casi despiertos", emitido por *FM Rock Nacional*. Es docente de posgrado en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires y dicta cursos en diferentes instituciones sobre género y comunicación.

tanto por los contenidos, sino porque le da lugar a la palabra de chicos, chicas, docentes, directoras, madres y padres. En realidad, es obligatoria, para todas las escuelas públicas del país, públicas y privadas, desde la aprobación de la Ley 26150 hace, casi, una década. Sin embargo, no se aplica en todas las escuelas –desde nivel inicial, la primaria y la secundaria– como corresponde –y que no se aplique es una violación al derecho de las alumnas y alumnos–, ya que la norma dispone que el derecho de chicos y chicas está por encima de la patria potestad de sus familias.

A un mes de "Ni una menos", la multitudinaria y emblemática marcha del 3 de junio en el Congreso de la Nación, y a tono con el documento que se leyó en el acto, el Ministerio de Educación de la Nación organizó las Jornadas Federales "La violencia contra las mujeres; las escuelas como escenarios de protección de derechos", el 24, 25 y 26 de junio, en el Centro de Galicia, de la Ciudad de Buenos Aires, para visibilizar, fortalecer y multiplicar las acciones que las escuelas desarrollan en el marco de la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) para promover la equidad de género y trabajar acerca de los vínculos violentos en parejas adolescentes.

Desde hace nueve años que la educación sexual debe –por ley y aunque haya padres o madres que se opongan– llegar a todas las aulas. "La escuela es una caja de resonancia de muchas situaciones de la vida de los y las jóvenes. Cuando la mirada está atenta no pasan inadvertidas el maltrato, la violencia y el abuso sexual del que han sido objeto algunos niños, niñas, adolescentes y jóvenes", remarca el primer manual para Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria (con contenidos y propuestas para el aula), editado por el Ministerio de Educación de la Nación el 22 de abril del 2010.

Mientras que, el 27 de noviembre del 2012, se imprimió el segundo manual para el secundario (con el que se pueden dar directamente las actividades de ESI sin esperar que pase más tiempo) y en el que se ejemplifica cómo dar un taller sobre vínculos violentos en parejas adolescentes para que se pueda aplicar en clases de Lengua y Literatura, Formación Etica y Ciudadana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales (entre otras materias) y con una guía de recursos para enfrentar la violencia que aparece en las aulas.

La prevención de noviazgos violentos o de abuso sexual en la familia son contenidos obligatorios. Pero, a partir de Ni Una Menos, toda la sociedad gritó en las calles y escribió en los colegios que ninguna alumna, como Chiara Páez, de 14 años, puede morir por violencia machista. La marcha tuvo también repercusiones en escuelas de todo el país, en donde las madres también buscaron en ese segundo hogar que late como salvador cuando el primer hogar da miedo cómo decir basta. La revolución no es silenciosa. Se forma con palabras que dicen mucho más que basta.

Por eso Las/12 entrevistó a alumnas/os, docentes, bibliotecarias y directoras de Misiones, Neuquén y Tierra del Fuego que vinieron a la Ciudad de Buenos Aires para las Jornadas Federales organizadas por el Ministerio de

Educación. No se trata de proyectos pedagógicos modelos, sino vibrantes, vivos y para vivir más y mejor. La educación sexual en marcha es una caja que abre cuerpos, llantos, dolores, rabias, ganas, gracias, alegrías y enormes desafíos. Re aprender a aprender, también después que toca el timbre y que la bandera baja arrugando el blanco y celeste como la tarde, sí es posible.

La educación sexual es abrazo

Susana Ceballos es la bibliotecaria de Centro Provincial de Educación Media N° 53 de Neuquén. Pero no es la que anota libros arrancados de estantes despoblados de pasión y apenas sopla el polvo de las hojas. Es la que se mete adentro de un preservativo gigante para promover las relaciones sexuales con amoroso cuidado. Es una bibliotecaria que contrarresta con su pasión el latiguillo que castiga a los adolescentes a padecer de la gracia de las criaturas y a todavía no portar la seriedad de los adultos.

— Yo siempre escucho "los adolescentes se drogan", pero los adolescentes son hermosos –revaloriza la irreverencia y se quiebra de la emoción, dice y cuelga de sus manos a algunos de los adolescentes con los que se abraza como si fueran una tribuna de aliento frente a los obstáculos cotidianos de la vida.

Uno de los mitos de la educación sexual es que la violencia, el acoso y el abuso sexual se previenen con distancia y frialdad. Muy por el contrario el contacto entre profes y pibes, por supuesto con respeto y sin la voluntad de imponer el poder del mando por sobre el cuerpo de las más chicas, es el fuego que arrima a la escuela la posibilidad de un lugar donde contar las violencias ocultas en las casas, las palabras hirientes que se disparan en el chat de Facebook, los resoplos despectivos de los novios. Los abrazos no son peligrosos. Los abrazos salvan del peligro.

— Hay momentos en que estás triste y vas a la biblioteca para que ella te abrace porque un abrazo te alienta un montón" –dice David Ramos, uno de sus alumnos de 17 años, conjugando palabras y brazos, húmedos como los ojos, risueños como la amistad y entrelazados como la conjura contra la indiferencia.

— Yo no puedo faltar a trabajar porque necesito esa energía –cuenta–. El piberío. Esa magia oculta que sonríe, grita, arenga y hace fiesta a pesar de que la tele y los libros sólo demonizan el socorro frente a la adolescencia.

Susana notó que a las chicas y chicos les costaba tener la autoestima alta. Así que se propuso dar un taller de educación sexual integral sobre perspectiva de género y respeto a la diversidad en las horas libres. Hizo de la transversalidad de la ley –que debe darse en todas las materias– una victoria y cantó pri ante esos contenidos que no se daban en horas obligatorios. "Qué mejor que en la biblioteca", propuso. Y sólo espero a que alguna profe tenga

gripe para poder empezar a hablar. Y a escuchar. Así creó un taller que ya no arriaba pibes descarriados de la posibilidad de irse más temprano con un eco de bufidos. Empezó a potenciarse el entusiasmo por el taller. Y los resultados. Las relaciones sin violencia ya son un 37 por ciento, mucho más que el 20 por ciento, del año pasado. Pero todavía queda mucho por hacer. Un 43 por ciento del alumnado tiene relaciones con señales de violencia. La luz del semáforo está en amarillo. La escuela es una posibilidad –que se pierde con el egreso– de frenar que la violencia pase a mayores.

David va a quinto año y no busca un buen boletín fingido. "Te soy sincero", arranca y cuenta que el primer día, cuando le dijeron que en la hora libre tenía que ir a hacer un taller a la biblioteca, se quería ir. Pero la misma libertad se hizo presente.

— Ella nos daba la voz para que hablemos y para que podamos expresar nuestro punto de vista" –explica.

Y dice que contestar las preguntas para el conteo de la situación logró un click.

— Cuando hicieron las encuestas muchas chicas se dieron cuenta de que estaban pasando por una situación violenta y tomaron la decisión de decir basta. Nos dimos cuenta de que si nos controlan no es porque nos aman –grafica.

— Hay que tener paciencia e impulsar a los adolescentes para que podamos salir adelante y no quedarnos en el molde sufriendo situaciones de noviazgo en las que seguís pensando que te quieren y en donde nos ponemos más tontos. Pero hubo un cambio en el colegio –remarca David.

El cambio todavía hace que los ojos enormes de María José Delle Coste, de 18 años y en cuarto año, transparenten el coraje de la decisión de decir no. Todavía muestran a una adolescente con zapatillas rojas y el pelo brillante con el rebote opaco de las palabras que la oscurecían.

— Estuve un año y cuatro meses con mi novio y él me decía que no me daba la cabeza y que yo no era capaz. El se creía superior y de tanto que te lo meten en la cabeza te lo terminás creyendo" –relata María José.

No lo relata, lo escupe entre lágrimas. No hay necesidad de hablar si la hace llorar. Pero ni las palabras ni el llanto son lugares de donde quiere huir. Las palabras, las lágrimas y los abrazos son bienvenidos. Por eso, mientras cuenta, se cuentan los brazos de Susana por sobre su hombro y la mano de David en su rodilla. Igual que en las palabras que brotaban en la marcha de "Ni una menos" y que decían que "No se sale sola", igual pasa cuando la educación sexual pone a circular las palabras. La referencia no es azarosa. Los dos hitos que conmovieron a María José para salir de la violencia fue cuando plasmó en la encuesta de Susana que sufría violencia y la marcha del 3 de junio.

— La encuesta me dio valor y Ni una Menos me hizo abrir los ojos y darme cuenta de las cosas que no me hacían bien. ¿Qué me iba a pasar si desde chica me dejaba dominar? Ahora estoy sola y me siento re bien.

¿Por qué es tan importante la educación sexual? Porque es la oportunidad de que la escuela abra no solamente sus puertas sino también sus oídos.

— La escuela es el ámbito en el que pasamos más tiempo y si no te lo dicen en tu casa en algún lado nos tenemos que enterar de que no tenemos que tragarnos la violencia –deja clarito María José.

Ahora su cabeza sueña con terminar el secundario y volverse perita forense.

La lesbofobia mata

A los cuatro años Milena Ramírez conoció a Camila. Fueron juntas todo el jardín de infantes y toda la primaria. Estudiaban juntas y se reían a carcajadas. Se dividieron en la secundaria. Milena va a cuarto año del Centro Provincial de Educación Media N° 53 de Neuquén. Y Camila iba a otro colegio provincial. Milena tiene 16 años. Y hace dos semanas perdió a una de sus mejores amigas de toda la vida. Camila se suicidó. "Ella me contó a los 15 años que le gustaban las mujeres. Yo me asombré porque no se hablaba mucho de esto y siempre la acepté tal cual era. Pero ella no tenía contención. Nunca les dijo a los demás que le gustaban las mujeres. Sólo a mí y a otra amiga que la discriminaba por la ropa. Cuando empezó a actuar como ella quería ser, a tener el pelo cortito y calzas negras, todos la trataban mal y de macho y decidió quitarse la vida", escupe como tajos que cortan el aire de un dolor que es un duelo singular y colectivo.

La muerte de Camila fue el 13 de junio pasado, apenas hace unos días que descarnan la llaga de la ausencia infinita. Los hombros de Milena necesitan deshacerse de un peso que no le corresponde y el dolor se hace ronda de contención. Milena es apenas una piba y ya lloró encerrada en su cuarto, tuvo bronca, mucha bronca, hasta que su mamá le habló no para tapar su llanto, sino para que siguiera viva. Por eso, decidió viajar a Buenos Aires, cruzar de Sur a Norte, y no lo hizo para callarse. Su decisión es hacer del dolor espiral de lucha. Es una de las alumnas invitadas a las jornadas federales contra la violencia. Y, desde ese lugar de alumna, enseña: "Muchos medios decían que se mato por ser lesbiana y está mal dicho. Ella defendió lo que quería ser. Estaba sola porque no tenía a nadie en su casa y se sentía rechazada. Una adolescente necesita mucho el sostén de los demás. La vida nuestra es el 50 por ciento de la casa y 50 por ciento de la escuela. Yo tengo la suerte de tener a la profesora (Susana Ceballos). Pero en otras escuelas no se habla. Esta muerte me dolió mucho y yo la estoy contando para ayudar a otras chicas que también están

solas. Mi misión va a ser ir a las escuelas y tratar de minorizar la violencia", remarca su duelo activo.

Y rememora el velorio de Camila, la amiga a la que le decían que se vistiera cheta y que también hablaba a través de su ropa. Milena dice que en el velorio todas fueran vestidas como le gustaba a Camila.

— ¿Cómo se vistieron? –pregunta la cronista.

Y Milena refuta que por qué importa la ropa.

Tal vez el pelo largo, el negro, el estilo gótico hablen en imágenes como prendas de despedida. Pero el nuevo comienzo, el comienzo real, es una generación que con tantas heridas ya interpela, incluso, las preguntas.

Y no pone el final como una victoria sino como un fracaso para no replicar. David resalta:

— Hay que disponer de ayuda para los jóvenes. Mi mejor amiga también se suicidó y la amábamos. Por eso hay que hacer talleres para alentar a los jóvenes a que puedan salir adelante y que no caigan en depresión.

Sandra Ceballos también se suma:

— Sé que los docentes andamos corriendo para todos lados, pero hay que tomarse un segundo para ver qué le pasa al otro" –propone.

Las metidas

— Somos las maestras metidas y chismosas que nos metemos en la vida privada –se presenta Silvia Mabel Velazco, la directora del jardín y primario de la escuela 206, de Bañado Chico, en Leandro N. Alem, Misiones.

Tiene el guardapolvo blanco puesto aunque no esté en clase y la esfinge de la maestra clásica. Pero el cuerpo no tiene el almidón de la escuela que fija su mirada sobre el pizarrón

— Yo me metí de lleno cuando un papá le reventó la cabeza a un chico de diez años con un palote de labranza para sacar la maleza. En ese momento me bajé al juzgado por instinto y mi (ex) directora no hizo nada. Ahora también pasó que una niña de diez años decía que se había caído de la bicicleta. Pero los hermanos contaron "mi papá le pegó porque no le dejaba dormir la siesta". A partir de ahí me empecé a capacitar en todos los cursos de violencia. ¿Cómo no nos van a decir chusma y metidos? Son niños y a veces somos los únicos que tienen –remarca Silvia.

El horizonte de las capacitaciones no estaba a la mano, ni a la vista. La escuela queda en una zona de chacras minifundistas con parcelas de tabaco, citrus y hortalizas. Los padres son pequeños productores o crían vacas. Las familias venden, cada semana, mandioca, batata, leche, ricota o crema. La

comunidad está signada por la iglesia evangélica que, a veces, tapa más allá de lo que proclama. Silvia es caratulada de chismosa porque no se queda en la puerta del aula, sino que hurga ahí donde parece que sólo vale la pequeña propiedad privada.

Pero no es sólo ante casos de alarma. La ley está para cumplirla y en todos los niveles. No sucede en la mayoría de las escuelas porteñas. Pero en este jardín rural misionero sí.

— Cuando sale la ley en el 2006 nos dimos cuenta de que los contenidos había que darlos. No había que debatir más, sino aplicarlos –subraya Liliana Mabel Pereira, docente en las salas de 3, 4 y 5 años de la escuela 206.

Los lunes no dejaban lugar a dudas. Los contenidos que se sabían el viernes se olvidaban después del fin de semana. Y los alumnos pateaban las planteras para que la tierra roja se dispersara como su furia.

— Trabajamos las emociones para que en vez de patear la plantera empiecen a hablar, y una alumna nos dijo "no sé por qué mi mamá no se separa si mi papá viene borracho todos los días y nosotros nos tenemos que esconder en la casa de la abuela". O le hablábamos de los derechos y las niñas nos decían "eso no se cumple, nosotras nos quedamos lavando la ropa y mi papá con mis hermanos se van a jugar al futbol". Y tenemos como misión saludar a las mamás con un abrazo y mostrarles afecto –dice didáctica contra la violencia Liliana.

No es una materia sin costos.

— También nos bancamos las amenazas de los padres. Tenemos que denunciar cuando corresponde. En algunas escuelas hacen sólo su trabajo –diferencia.

— Los niños cuentan hasta los diez años. Esa es la ventaja que tenemos con los niños. Las madres te llaman y dicen "yo a mi hijo lo educo como quiero". Yo le digo "sí, señora, pero en la escuela tenemos que cumplir con las leyes". Por eso la ESI nos vino a dar una mano terrible, porque nosotras lo hacíamos más por instinto. Y ahora yo les digo a las familias que nos tienen que controlar a nosotros a ver si cumplimos con la ESI y todas las escuelas tienen que ser responsables para que se cumpla la ley –da cátedra de derechos Silvia Mabel Velazco–. Aunque hayan llamado para decir "que la señora Silvia se cuide cuando va sola por la picada" después de denunciar a un padre.

— Nos dimos cuenta de que hay que trabajar con las madres, pero con los padres es más difícil –dice Silvia.

Y trabajar no es una palabra abstracta. Margarita Ramos es una mamá y también vino a contar su experiencia.

— Yo me sentía muy sola y un día me descontrolé y le conté a la maestra. Y como me prestaron oído aprendí que en la escuela te pueden ayudar –valoriza–. El

3 de junio fue un antes y un después. La marcha no fue sólo en la escuela. Los propios chicos hicieron una marcha por toda la escuela. El día de Ni una Menos dieron un curso en la escuela y el nene le dijo "papi, tenemos que hablar, vos te podés separar, pero no podés tratar mal a las mujeres".

Miriam González es otra mamá, víctima de violencia de género, que llegó a la escuela el día de "Ni una menos".

— En otras escuelas no existe la ayuda y es importante para las mamás y para los niños que tienen que entender que la violencia está mal.

El boletín de la familia diversa

Patricia Liacoplo es la directora de la escuela provincial N° 10 "Manuel Belgrano" de Río Grande, Tierra del Fuego, con 560 alumnos a su cargo, con aulas espejadas para que la idea de escuela abierta se refleje hasta en el aire. Ella valoriza la norma aprobada en el 2006:

— La ley nos enmarcó, nos dio herramientas y nos habilitó. Acá hay una ley que habla de ESI y la escuela debe enseñar que las leyes están para cumplirla", clarifica.

No sólo cumple con la ley –que es lo que debería pasar, pero no pasa en todos las escuelas del país–, además avanzó sobre esa firma que, en las escuelas públicas porteñas, sólo dice "padre, tutor y/o encargado" (¿Y las madres?). Pero ahorro conceptos y sumo diversidades con una sola palabra: familia. Patricia también es capaz de una autocrítica:

— Con lo que no avanzamos es con la formación. Seguimos diferenciando entre nenas y varones. Con ese tema nos falta un poquito más. Igual que con los baños. ¿Por qué están separados entre nenas y varones? –se pregunta en un libro que no cerró la historia de los cambios posibles.

Pero en el que son alumnos, a partir de abril del 2013, los dos hijos del primer matrimonio igualitario de dos papás que adoptaron en la Argentina. El desafío de la escuela no fue sólo cambiar el lenguaje sino alfabetizarlos. Uno de los chicos egresa, este año, de una escuela sin revoques, fuerte para frenar la violencia y transparente para que entren todos los diversos amores.

El lenguaje es una piel.
Género, violencia y procesos civilizatorios

Carina V. Kaplan[1]

El lenguaje es una piel. Yo froto mi lenguaje contra el otro. Mi lenguaje tiembla de deseo. La emoción proviene de un doble contacto: por una parte, toda una actividad discursiva viene a realzar discretamente, indirectamente, un significado único, que es "yo te deseo", y lo libera, lo alimenta, lo ramifica, lo hace estallar (el lenguaje goza tocándose a sí mismo); por otra parte, envuelvo al otro en mis palabras, lo acaricio, lo mimo, converso acerca de estos mimos, me desvivo por hacer durar el comentario al que someto la relación. (...) se podrá decir que todo propósito que tiene por objeto al amor implica fatalmente una alocución secreta.

Roland Barthes, "Fragmento de un discurso amoroso".

"El lenguaje es una piel", afirma Roland Barthes en su inconmensurable obra literaria *Fragmentos de un discurso amoroso.* El lenguaje –que involucra las palabras como así también los silencios y los gestos corporales– nos posibilita entrar en relación con los otros. En los seres humanos, la piel permite proteger al organismo de agresiones externas, ayudar a conservar la integridad de las estructuras y funcionar como un canal comunicativo con el afuera. La piel nos permite percibir, distinguir. A través de la piel percibimos el placer y el dolor. "El lenguaje es una piel" significa que hay una necesidad, que hace a la condición humana, de protegernos y cuidarnos mutuamente en la convivencia social.

El lenguaje, sea verbal o corporal, opera en el territorio de lo simbólico y de sus luchas. Cuando alguien no nos agrada suele escucharse, a modo de

1. Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires; Profesora Titular Ordinaria de Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y Profesora Adjunta Regular de Sociología de la Educación y de Teorías Sociológicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; Investigadora Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Directora del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

justificación, la frase "por una cuestión de piel". Una serie de representaciones y discursos compartidos se condensan tras esta idea naturalizada del sentido común. ¿Cuáles son las condiciones sociales de posibilidad de tal juicio? "Las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico", afirma con precisión Bourdieu (1987: 138). La piel socializada, con sus proximidades y distancias imaginarias, delimita la zona de las relaciones entre "nosotros" y "ellos". El espacio social está construido de modo tal que los agentes que ocupan en él posiciones semejantes o próximas son situados en condiciones y sometidos a condicionamientos semejantes. Y dichos agentes próximos tienen todas las probabilidades de tener disposiciones inconscientes e intereses semejantes, de producir por lo tanto prácticas de lenguaje y sentimientos también semejantes en sus diferencias con los demás.

Las palabras y las emociones nos envuelven, nos tocan, nos incluyen, nos someten y nos marginan. La "cuestión de piel" a la que alude la doxa, fundamentalmente, remite a la cuestión social vinculada al tratamiento de las diferencias y las desigualdades. La piel, en muchas ocasiones, se utiliza como eufemismo del origen de clase: a tales pieles, tales destinos...

Cuando un niño/niña o joven es discriminado por su "color de piel" o por la "portación de rostro" se pone en evidencia las formas de dominación corporal a través de este tipo de expresiones del racismo de clase. Las lógicas contradictorias del racismo están tensionadas por un principio de inferiorización que otorga un lugar al grupo "racizado" en la sociedad considerada, y un principio de diferenciación que pretende marginarlo, o incluso destruirlo.

> No se puede pensar y analizar el racismo sin observar sus manifestaciones concretas y el contexto en el que se expresan. El racismo debe ser considerado como el fruto de situaciones y de cambios en los que acompaña y funda vínculos sociales. (...) El racismo no sólo es un fenómeno meramente ideológico, político o doctrinario, es decir, un conjunto de modos de pensamiento que remitiría a la historia de las ideas y de la filosofía política, sino que debe ser comprendido como un componente de conductas entre grupos humanos que toman la forma del prejuicio, de la discriminación y de la segregación (...) pero también de la violencia. (Wieviorka, 2009: 51-52)

A veces, cuando participo de instancias de formación de maestros y profesores, les pido que examinen junto a sus alumnos la denominación del lápiz "color piel". Ese lápiz de color rosado, distante y contrastante en general con las pieles de las mayorías, representa la tonalidad dominante. El uso del lenguaje apunta a jerarquizar una piel que se considera legitimada (blanca) por sobre otras de menor valía social (morena, negra). Y los matices no cuentan demasiado. Al nombrar ese lápiz como "de color piel", y que todos sepamos de qué (y de quiénes) se trata, nos encontramos en presencia de una práctica cultural, pequeña pero no por ello menos significativa, cuya matriz oculta la biologización y esencialización de lo social: una piel se presenta como supe-

rior mientras que la otra es inferior. No todos los colores ni las tonalidades comparten idéntica valoración en las jerarquías sociales.

Las creencias y los sentimientos de superioridad e inferioridad por parte de individuos y colectivos dan cuenta de la socio-dinámica de la estigmatización. De hecho, en la trayectoria social y educativa intentamos descifrar esas clasificaciones jerarquizantes que no son evidentes a simple vista sino que son tácitas.

> Los insultos, las estigmatizaciones racistas, etc., son categoremas, como decía Aristóteles, es decir, acusaciones públicas, actos de designación, de nominación, que pretenden la universalidad, por lo tanto la autoridad sobre el mundo social. (Bourdieu, 1987: 99)

Y yendo de la piel al rostro –o cara como solemos decir–, así se justificaba por su comportamiento un joven estudiante en una de las entrevistas de nuestra investigación sobre violencias y escuela: "*Lo golpeo a mi compañero porque tiene cara de pobre*".

Hay toda una simbología del rostro en nuestras sociedades modernas occidentales. Le Breton (2010) sostiene que el rostro es el lugar y el tiempo de un lenguaje, de un orden simbólico. El rostro es el susurro de la identidad personal; nace en el lazo social (el rostro es el lugar de la Otredad) y encarna una ética al exigir responder por los propios actos. En torno a las figuraciones sociales del cara a cara, subraya que:

> Así como existe una lengua materna profundamente arraigada en la afectividad del actor, existe también un cuerpo materno que le corresponde: el uso del cuerpo y del rostro que el actor comenzó a adquirir al pronunciar sus primeras palabras. (Le Breton, 2010: 121)

El rostro se expone al juicio y a la interpretación del otro. Rostro y discurso están ligados: el rostro habla (aunque el cuerpo no es un auxiliar de la lengua) y se pone en juego en el museo de las emociones.

> Es difícil clasificar las regularidades que se leen en el rostro o en el cuerpo. Ningún diccionario al respecto parece posible. Únicamente el contexto (...) permite a los actores una proyección mutua de significaciones, sustentadas en un orden expresivo que se comparte entre todos los miembros de un grupo social. (Le Breton, 2010: 123)

En el lenguaje cotidiano, la cara o el rostro valen por la persona completa, por el sentimiento de identidad que la caracteriza y por la estima/prestigio que goza por parte de los otros. La cara es así "una medida de la dignidad social de la que un actor es objeto" (Le Breton, 2010: 124). La piel del rostro encarna la zona sensible del vínculo con los otros.

Así expresaba el sufrimiento social cotidiano por haber nacido "sin nariz" esta adolescente a través de una carta que envía al correo de lectores de una revista de circulación masiva para "la mujer"[2]:

> Estimada señorita corazones solitarios:
>
> Tengo dieciséis años y estoy desorientada; le agradecería que me aconsejara. Cuando pequeña estaba acostumbrada a que los chicos que vivían en la calle se burlaran de mí y no era tan terrible, pero ahora me gustaría tener amigos con quienes salir los sábados a la noche como las demás chicas, pero ningún muchacho me va a invitar, porque aunque bailo muy bien, tengo una linda figura y mi padre me compra lindos vestidos, nací sin nariz.
>
> Me siento y me observo todo el día y lloro. Tengo un gran agujero en medio de la cara que asusta a la gente y también a mí; por eso no puedo culpar a los muchachos de que no quieran invitarme a salir con ellos. Mi madre me quiere pero se pone a llorar desconsoladamente cuando me mira. ¿Qué hice yo para merecer esta terrible desgracia? Aunque hubiera hecho algo malo, nada malo hice antes de cumplir un año, y sin embargo nací así. Le pregunté a mi papá me dijo que no sabía; pero tal vez algo hice en el otro mundo antes de nacer, o quizá me castigaron por sus pecados. Eso no lo puedo creer porque él es un hombre muy bueno. ¿Debo suicidarme?
>
> Firma: Desesperada. (cit. en Goffman, 2006: 9)

El proceso de estigmatización a través de las marcas corporales configura una identidad deteriorada. Ahora bien,

> Existe una noción popular según la cual, si bien los contactos impersonales entre extraños están particularmente sujetos a respuestas estereotípicas, a medida que las personas se relacionan en forma más íntima ese acercamiento categórico va retrocediendo, y gradualmente la simpatía, la comprensión y la evaluación realista de las cualidades personales ocupan su lugar. Mientras que un defecto como la desfiguración facial puede alejar a un extraño, es probable que no ocurra lo mismo con los íntimos. El área de manejo de un estigma puede entonces considerarse como algo que pertenece fundamentalmente a la vida pública, al contacto entre extraños o simples conocidos, al extremo de un continuo cuyo polo opuesto es la intimidad. (Goffman, 1989: 67)

El cuerpo, y más particularmente el rostro, al estar tratados socialmente a través de sus marcas, más o menos visibles, más o menos invisibles, produce subjetividades. Recordemos que es en las sociedades modernas donde el rostro se escinde del cuerpo. Incluso la geografía del rostro se transforma. Es en los ojos donde se concentra todo el interés.

---

2. Esta carta se encuentra al inicio de la célebre obra de Erving. *Estigma. La identidad deteriorada.*

> La mirada, sentido menor para los hombres de la Edad Media e incluso para los del Renacimiento, está llamada a tener cada vez más suerte en los siglos futuros. Sentido de la distancia, se convirtió en el sentido clave de la modernidad puesto que permite la comunicación bajo su juicio. (Le Breton, 1995: 41)

Lo cierto es que la cara es el locus de la mirada de los otros (el espejo de los otros), de sus supuestos juicios y apreciaciones valorativas. La mirada del otro sobre uno está fuertemente investida. La mirada es una instancia que da un valor o lo quita. "*Mírame a los ojos*", interpela la docente a su estudiante. "*Me miró mal*", argumenta un estudiante para rendir cuentas del maltrato hacia su compañero de clase. "*No le agradó cómo me miraba*", explica una joven estudiante para justificar la golpiza que propinó su pareja al amigo.

> La mirada tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del Otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales. (Le Breton, 2010: 134)

Género y violencias

La pregunta teórica más general que vengo explorando en mis investigaciones sobre violencia y subjetividad, y que aquí la profundizo en torno a las relaciones de género, es acerca de cómo domar/domesticar la violencia. El argumento de Norbert Elias es provocador al sostener que, en las sociedades modernas,

> ...la pacificación interior de la persona, el hecho de que a la mayoría de nosotros no se le ocurra iniciar una pelea aunque estemos muy enfadados, de que toda la estructura de nuestra personalidad esté orientada hacia la pacificación, tiene que ver en gran parte con los efectos de la estructura estatal de la sociedad. Toda la estructura de nuestra personalidad está vertebrada por ésta, y experimentamos cierto reparo o repugnancia, o cuando menos aversión, ante el uso de la violencia, y este proceso se ha ido desarrollando a lo largo de los años. En épocas anteriores -todavía en el siglo XIX-, en algunas clases sociales se tenía por perfectamente normal que un hombre pegase a su mujer; hoy día la conciencia de que un hombre no debe pegar bajo ningún pretexto a su mujer, o de que no debe pegar ni siquiera a sus hijos, se ha hecho más fuerte que en los siglos pasados. La pacificación se ha interiorizado, al igual que lo ha hecho la estructura de nuestra personalidad. (Elias, 1994: 143)

En la base de toda experiencia social subyace una estructura, una matriz, construida por polaridades de sentido que, a través de sistemas dicotómicos establecen diferencias y contrastes entre las maneras de comportamiento violento/no violento. Desde un enfoque de larga duración, la domesticación

de la violencia ha sido, y es aún en la actualidad, un componente medular para la convivencia social en nuestras comunidades democráticas.

Siguiendo a Horst Kurnitzky (2002) mencionemos que, en la historia de la civilización, el dominio y el control de la violencia han sido elementos determinantes para la conformación de la sociedad, tanto de la violencia que surge del entorno como de la que surge de la naturaleza humana. La domesticación de la violencia (rituales y sublimación en la cultura) fue la base para que los seres humanos se juntaran en sociedad. La propagación de la violencia, entonces, puede interpretarse como respuesta a la pérdida de solidaridad en las sociedades.

> Las relaciones entre los sexos, las relaciones al interior de las comunidades y entre las comunidades, la sociedad misma y sus relaciones con otras sociedades, todas están determinadas por su vínculo con la violencia. La limitación y el dominio de la violencia fue un estímulo esencial para el establecimiento de la sociedad, y la violencia surge de nuevo de la misma sociedad cuanto ésta falla al mantener el equilibrio entre intereses contrapuestos. La violencia domesticada es manifestación de la sociedad civilizada. (Kurnitzky, 2002: 62)

El proceso civilizatorio requiere un alto grado de autodisciplina por parte de los miembros de la sociedad y una significativa pacificación interna de la sociedad moderna. Con todo, los actos violentos, en especial de los varones hacia las mujeres, son enteramente frecuentes en nuestra sociedad. A este respecto, Elias plantea modificar la pregunta de "¿por qué se hacen los actos de violencia?" por esta otra: "¿cómo se puede entender que podamos convivir pacíficamente? (dado que los hombres se siguen enfrentando y odiando)". Entonces, y solo entonces, "...se hace realmente necesario explicar porqué los hombres no se doblegan al canon de la pacificación..." (Elias, 1994: 142).

Elias considera el modo en que las sociedades de Occidente, a partir de la Edad Media, administran y regulan la espontaneidad y la violencia. En el terreno emocional, por ejemplo, aumenta la sensibilidad ante el sufrimiento de las víctimas en los espectáculos públicos de tortura o ahorcamiento, hacia el final del siglo XVIII. Mucho de lo que antes hacía emerger placer llegó a hacer emerger displacer. Las expresiones instintivas socialmente no deseadas comenzaron a ser castigadas con medidas que reforzaron el displacer y la ansiedad.

Dentro del análisis del cambiante equilibrio de poder entre los sexos, el propio Elias considera que las modificaciones no son de un total sometimiento a un descenso de la diferencia. Hay diferentes momentos y sentidos que aceleraron o no la desaparición de las diferencias. El concepto de equilibrio de poder en Elias refiere a los diferentes matices y niveles en las diferencias de poder existentes entre los grupos humanos, tratando de superar la tradicional conceptualización "dominantes-dominados". Por cambiante equilibrio de

poder, entre los sexos por ejemplo, se entiende la posibilidad de existencia de un equilibrio desigual o un equilibrio igual de poder entre ellos. Dicha posibilidad estaría determinada por las normas de los códigos sociales. La aceptación de un código social representa la realización de las cambiantes estructuras de poder. A su vez, las normas de los códigos se convierten en hábitos sociales de los individuos. Pero dentro de este proceso continuo, los cambios no son lineales.

> Nuestro entramado social no es definitivo y mucho menos un punto culminante de una civilización, como tampoco lo es nuestra forma de comportamiento, nuestro nivel de coacciones, mandatos y miedos. (Elias, 1990: 531)

En términos de Bourdieu, podemos decir que el dominio histórico sobre las mujeres, la dominación masculina, no es parte de un orden natural sino que es una construcción social. Entonces, la vivencia de "inferioridad" en la postura corporal o el sentimiento de vergüenza de las mujeres que resulta de la violencia simbólica de la dominación no es intrínseca a la "naturaleza" femenina, sino que es atribuible a las relaciones de poder desigual de género. La dicotomía naturalizada y hecha cuerpo entre lo femenino y lo masculino registra las diferencias como si ellas fueran objetivas, innatas e inscriptas en la naturaleza –una suerte de esencias sociales jerarquizadas–; desconociendo su carácter histórico-cultural. Es preciso interrogarse, por tanto, por los mecanismos y principios propios de la deshistorización y de la eternalización relativas de las estructuras de la división sexual.

En la clásica obra *La dominación masculina*, Pierre Bourdieu (2000) analiza el tipo de estructura que eterniza las relaciones asimétricas entre los géneros, de la cual son partícipes tanto los hombres como las mujeres. Su argumento es que, al visualizar las estructuras del orden masculino, corremos el riesgo de apreciarlas desde el mismo pensamiento masculino de dominación, en tanto que somos hombres y mujeres inscritos (a través de nuestros habitus o la historia incorporada) en esas estructuras.

Para lograr un principio de objetivación necesitamos explorar las categorías de percepción y apreciación con las que construimos prácticamente el mundo; a través del socioanálisis del inconsciente androcéntrico y patriarcal. La dominación masculina se perpetúa en todas las relaciones e instituciones sociales puesto que es producto de una violencia simbólica invisible para sus propias víctimas. Las relaciones de dominación no se sustentan en decisiones conscientes, sino que están ocultas tanto para los dominantes como para dominados en principios socio-subjetivos profundos que orientan la acción.

Aquí el lenguaje vuelve a jugar un papel central. El lenguaje cotidiano suele considerar el masculino como genérico. No es de extrañarnos entonces que, en sociedades de ampliación de derechos para las mujeres, palabras como "hombre" resulten cada vez más pequeñas e injustas para denominar

al género humano. En muchas ocasiones, el discurso está construido como si solo existiera el sujeto masculino y las mujeres solo existieran por su relación (subordinada) con él. Asimismo, desde una perspectiva de largo alcance, se observa que la falta de representación simbólica de las mujeres las hace invisibles en múltiples usos del lenguaje.

Así se evidencia cómo la violencia simbólica ejercida contra las mujeres conlleva un sufrimiento social que se hace carne y cuerpo en la subjetividad nombrada o silenciada. Las nominaciones sociales se fabrican con la eficacia de las palabras que se muestran como neutrales. Todo acto descriptivo es, a la vez, una anticipación prescriptiva. En términos de Bourdieu (2015), apuntemos que:

> ...las palabras ejercen un poder típicamente mágico: hacen ver, hacen creer, hacen actuar. Pero como en el caso de la magia, es necesario preguntarse dónde reside el principio de esta acción o, con mayor exactitud, cuáles son las condiciones sociales que hacen posible la eficacia mágica de las palabras. El poder de las palabras no se ejerce sino sobre quienes han estado dispuestos a oírlas y a escucharlas, en resumen, a creerlas. (Bourdieu, 2015: 196)

Los dominados contribuyen, sin saberlo, a su propia dominación al aceptar las concepciones dominantes sobre los límites. Esta dominación suele expresarse en la forma de emociones corporales y sentimientos: miedo, vergüenza, humillación, culpabilidad, sentimiento de inferioridad.

Reconocer que la dominación está inscrita en los cuerpos de los dominados no significa en ningún momento atribuir a las mujeres la responsabilidad de su propia opresión. Hay, más bien, formas estructurales que limitan las posibilidades de pensamiento y de acción que se imponen a las oprimidas. En consecuencia, la transformación de las relaciones de dominación implica la transformación de las estructuras que las producen y reproducen, tanto entre los dominados como entre los dominadores.

Según Bourdieu, el ser femenino es percibido y vivido como un ser para otro: la experiencia femenina es la del cuerpo-para-otro, la del cuerpo que está expuesto a la mirada y al juicio de los otros, lo que convierte a las mujeres en objetos simbólicos. Por su parte, el varón debe desarrollar un esfuerzo desesperado por estar siempre a la altura de la idea dominante de hombre. Es de esta forma que se entretejen las formas de dominación con las de sumisión. Las mujeres participan indirectamente de los juegos de poder, puesto que lo hacen por intermedio de los hombres. Mientras ellos están compelidos a jugar directamente en las luchas por el dominio y, por tanto, a pelear entre sí, ellas se convierten en soportes y apoyos imprescindibles –pero subordinadas– para las distintas facciones en lucha. De nuevo, como cuerpos para-otros. El cuerpo exaltado de la mujer no es el cuerpo en el que vivimos, sino un cuerpo rectificado, redefinido.

Las experiencias juveniles de género y la producción de las violencias

Voy ahora a proponer una serie de hallazgos preliminares del trabajo de campo que está siendo desarrollado a partir del cual surgen testimonios de jóvenes de escuelas secundarias públicas estatales de sectores populares de la provincia de Buenos Aires. Hemos indagado específicamente sobre las relaciones de género y la producción de las violencias. Es significativo destacar que los dos grupos de estudiantes entrevistados en esta primera etapa (21 estudiantes en dos *focus group*) son, en todos los casos, primera generación de su hogar que concurren a la escuela secundaria.

Al proponer a los estudiantes a través de la técnica de grupos de discusión que nos refieran escenas de conflictividades y violencias, unos estudiantes sentenciaban que:

"Todo chico es rebelde sin causa";

"Acá (en el barrio) todo el mundo vive muy a la defensiva por una cuestión de respeto";

"Uno se tiene que hacer respetar";

"Si no buscás problemas, mirás para abajo".

Por su parte, una joven nos relataba que algunos varones se pelean por una mujer y algunas mujeres por un varón.

"Las chicas se pelean por varones fuera de la escuela. Se cortan la cara peleándose y se rasguñan".

En relación a cómo vienen vestidas a la escuela, un compañero del curso sentenciaba sobre una compañera que viene con short corto:

"Un año más y viene con el bombo".

A su vez, la burla hacia las madres termina inevitablemente en una pelea entre varones. Una estudiante nos contaba que un compañero le dijo a otro: *"tu mamá está re-buena"* y ello desencadenó una golpiza.

En varias oportunidades los estudiantes aludían a prácticas y sentimientos de humillación:

"Vos vivís en la villa, vos sos un villero";

"Nos sentimos lejos. Nos sentimos aislados";

"Hay gente que se cree superior a vos y te hace sentir mal".

Sobre el papel de la escuela, varios estudiantes destacaron que:

"La escuela te hace rutina. Es parte de tu vida; no la podés borrar";

"Te cambia la perspectiva";

"La escuela te ayuda a no caer en la droga";

"Ellos (los profesores), como vienen de abajo, te entienden. Ellos también hicieron mucho sacrificio";

"Si no estudiás, hoy en día, no sos nada";

"A mí me domaron acá (en la escuela). Antes era terrible con mi prontuario";

"Vengo a la escuela porque lo que más quiero es sacar a mi mamá del barrio";

"Quiero el título para trabajar";

"Me siento mejor en la escuela que en casa";

"Ya es como parte de tu vida";

"Voy a ser la primera en mi familia que tiene un título";

"En esta escuela te apoyan todos, vos sí o sí le tenés que devolver algo al colegio".

Aquí la escuela aparece revalorizada. Aparece como la contracara o la manera de superar dos de los temores que invaden a las juventudes de sectores marginales y que profundizo en mi capítulo del libro *Culturas Estudiantiles* (Kaplan, 2013) que son el miedo a morir joven y el miedo a quedar excluido.

Continuando con el primero de los miedos mencionados anteriormente, un momento particularmente conmovedor de la entrevista fue cuando en uno de los grupos conversaron entre ellos sobre las muertes jóvenes en el barrio; resaltando que en general se trata de jóvenes que no van a la escuela, muertes más relacionadas con peleas entre barrios o facciones del mismo barrio:

"Hay 30/40 pibes de mi edad que los mataron; un montón";

"Hay bronca en el barrio; hay mucha rivalidad en el barrio y se agarran a los tiros en lugares públicos";

"Son todos contra todos en este barrio";

"A un pibe lo mataron porque miró mal";

"A muchas pibas las mataron los novios";

"Y los mataron por femicidio, o los mataron por la droga, o los mató la policía...";

"La mayoría son por que andan en la calle";

"...o por que se juntan con quien no se deberían juntar, la mala junta".

Tomando algunas citas relacionadas con violencia de género, nos llamó la atención cómo, junto con la condena a estos hechos, aparecía solapada una especie de justificación. Podemos verlo en frases como:

"También las pibas se dejan";

"Todos tienen sus límites, y si vos te pasás de eso es obvio que te va a hacer eso (pegar)";

"Las pendejas son atrevidas. [Entrevistador: ¿Y eso justifica?] No, no justifica, pero...";

"No la culpo, pero era masoquista. Porque sabía que el novio le había pegado, pero ella igual le buscaba y le buscaba y le buscaba... ¡¿Y cómo querés que el pibe reaccione?!";

"Si ella está conmigo, yo le pego y se queda conmigo es porque le gusta que le peguen";

"Está el hombre que te pega y el hombre que te pega y te amenaza para que no te vayas";

"Muchas veces la mujer se queda por necesidad";

"Mis viejos son de pelearse mucho, y a veces duele más la palabra a que te peguen".

Los jóvenes explicitaban cómo en sus hogares la violencia verbal y física formaba parte de su cotidianeidad y de los modos de vinculación aprendidos. La experiencia cultural de la violencia atravesaba gran parte de los relatos de los jóvenes, sobre todo en torno a sus relaciones de noviazgo.

Retomando la idea de la piel como lenguaje, nos llamó la atención en una de las entrevistas, cuando escuchamos que a una de las jóvenes la llamaban "algodones". Al preguntarle por qué le decían así su respuesta fue: "*me humillan por mi tez blanca*".

Ser y ser vista como blanca, ser y ser vista como negra, ser varón, ser mujer... lo que atraviesa a todos los testimonios que nos brindaron los jóvenes es que la violencia es un dolor social que produce heridas subjetivas que necesitan de una reparación simbólica. La escuela, por momentos, puede representar ese lugar que ayuda a reparar el daño.

Para cerrar

Tras la multitudinaria marcha que tuvo lugar el 3 de junio de 2015 en mi país, Argentina, bajo el clamor popular en las plazas públicas por # *Ni una menos*, volví a interrogarme sobre la fuerza simbólica del trabajo científico para denunciar los femicidios y otras expresiones de violencia hacia las mujeres y hacia los individuos y grupos más desprotegidos de la sociedad tales como las infancias y las juventudes. La marcha y los días preparatorios estuvieron atravesados por consignas que proclamaban: "La violencia deja marcas"; "Basta de femicidios"; "El amor te hace bien. Si no, es otra cosa"; "Si te humilla, no lo permitas. El amor no lastima"; "Ni un pibe menos, ni una piba menos, ni una bala más". Visibilizar lo invisible es una tarea colectiva, política y necesaria: visualizar esas prácticas culturales que, aún siendo próximas, todavía no pueden ser representadas "a simple vista".

Las letras de dos canciones populares interpretadas por Perro Guerra y Víctor Manuel con las que deseo terminar mi escrito tal vez sirvan para seguir concientizando sobre el derecho a las identidades y la igualdad de género.

Pedro Guerra "Niña"

Quizá te busquen
porque naciste,
quizá te midan por mujer.

Quizá te acosen
porque creciste,
quizá te odien por mujer.

Pero no dejes
de ser la niña que abraza
todo lo que hay en sí.
Pero no dejes de ver el mundo
como un espacio por compartir.

Quizá te insulten,
quizá no nazcas,
quizá te anulen por mujer.

Quizá no llegues
a ser tú misma,
quizá te empujen por mujer.

Pero no dejes
de ser la niña que abraza
todo lo que hay en sí.
Pero no dejes de ver el mundo
como un espacio por compartir.

Víctor Manuel "El club de las mujeres muertas"

A las que se rebelan, no se callan,
las humildes y las mansas;
las que imaginan cosas imposibles,
el derecho a ser felices;
a las que viven solas, pisoteadas,
las que ya no esperan nada;
a las desamparadas, olvidadas,
las que caen y se levantan...

Cuántas vidas humilladas,
cuántas lágrimas calladas,
lo más triste es la tristeza,
en el club de las mujeres muertas.

A veces porque miran, porque callan,
porque piensan se delatan;
a veces porque cuentan, porque lloran
o porque no entienden nada;
hay quien perdona todo a quien las mata,
por un beso, una mirada;
hay quien lo espera todo de quien ama
y no pierde la esperanza...

Cuántas vidas humilladas,
cuántas lágrimas calladas,
lo más triste es la tristeza,
en el club de las mujeres muertas.

Quemadas, arrastradas por los pelos,
torturadas, devastadas,
violadas legalmente, apuñaladas,
algún juez las mira y pasa.
Dicen que tienen celos y se nublan,
que no saben lo que hicieron
y cuando beben dicen no ser ellos,
"yo soy yo más este infierno".

Cuántas vidas humilladas,
cuántas lágrimas calladas,
lo más triste es la tristeza,
en el club de las mujeres muertas.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1987) *Cosas dichas*. México: Gedisa.

Bourdieu, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2015) *Intervenciones políticas. Un sociólogo en la barricada*. Argentina: Siglo XXI.

Elias, N. (1990) *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

Elias, N. (1994) "Civilización y Violencia", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (*REIS*), N° 65, 141-165. Disponible en: [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_065_11.pdf].

Goffman, E. (1989) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (2006) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu (10ª ed.).

Kaplan, C. V. (2013) (dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Kurnitzky, H. (2002) *Una civilización incivilizada. El imperio de la violencia en el mundo globalizado*. México: Océano.

Le Breton,D. (1995) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Le Breton, D. (2002) *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva visión.

Le Breton, D. (2010) *Rostros. Ensayo de antropología*. Buenos Aires: Letra Viva.

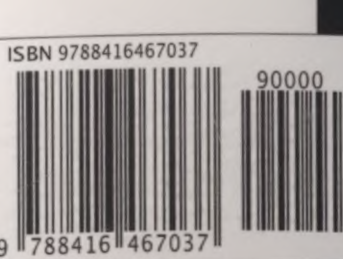
Wieviorka, M. (2009) *El racismo: una introducción*. Barcelona: Gedisa.

Género es más que una palabra

Este libro reúne a prestigiosos académicos latinoamericanos que aportan miradas originales sobre las relaciones entre sociedad, educación y género. Cada escrito ofrece contribuciones de gran significado para reflexionar sobre los modos en que los procesos educativos convalidan o resisten el orden patriarcal.

Tal como afirma Dora Barrancos en su prólogo: «El sistema patriarcal posee un instrumento de reproducción fundamental en el sistema educativo, y aunque en nuestras academias se han multiplicado los análisis relativos a la condición de las mujeres, a las relaciones de género y más recientemente a las sexualidades disidentes, la dimensión educativa no ha sido probablemente la más relevada. (…) Necesitamos más investigaciones como las que este libro presenta para poner en evidencia la cadena de transmisión de la violencia simbólica –y no sólo de esta índole– que revela la acción educativa perpetuadora de las jerarquías de género. (…) En todo caso debemos proponer un cambio radical de las mentalidades, de las actitudes, de los sentimientos, y cada uno de los trabajos que aquí se presentan es un aporte singular para esa saga no sólo por la innovación tópica, sino por la solvencia del tratamiento, la capacidad interpretativa. Resulta invalorable que haya una perspectiva latinoamericana. (...) Si se quiere terminar con las formas violentas de trato hacia las mujeres, si de veras procuramos sociedades que reconozcan las otredades de géneros y las sexualidades disímiles, si aspiramos a sociedades democráticas e inclusivas y a conjurar humillaciones y sometimientos, es imprescindible que la escuela se percate. Ese es el cometido precioso de este libro».

MIÑO y DÁVILA EDITORES



ISBN 9788416467037
90000
9 788416 467037

Nuevos enfoques en educación

Carina V. Kaplan (editora)

Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas

MD

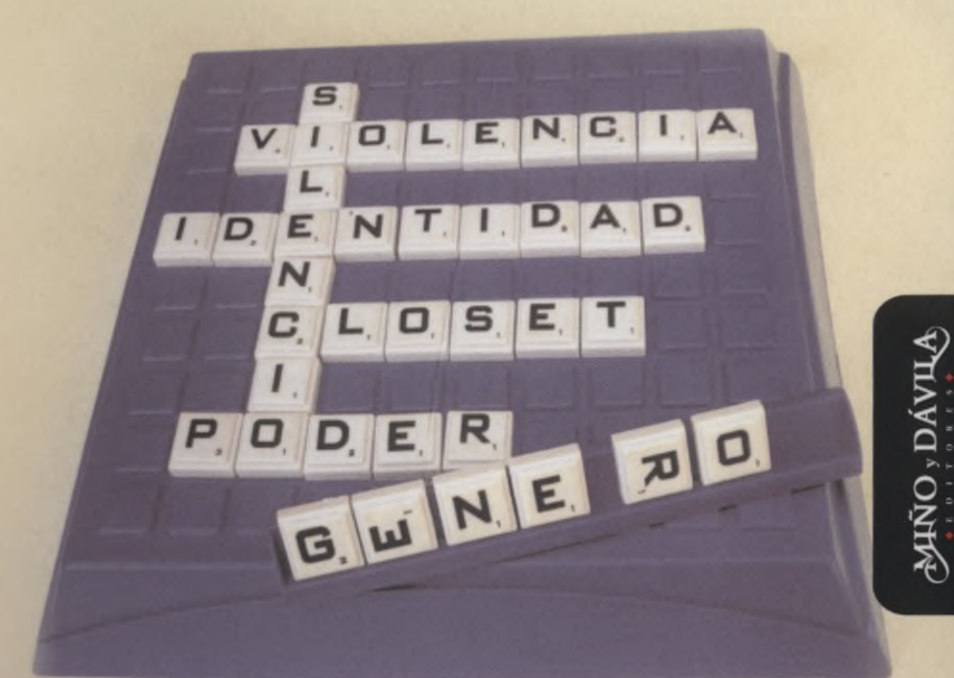
Nuevos enfoques en educación

Carina V. Kaplan
–editora–

Género es más que una palabra
Educar sin etiquetas

Prólogo de **Dora Barrancos**

Etelvina Sandoval Flores
Gina Zabludovsky Kuper
Hilda M. Rodríguez Gómez
Claudia Bracchi
Adrián Melo
Eliana G. Vasquez
Claudia A. Lajud
Iván Thisted
Mercedes Hirsch
Luis Porta
María M. Yedaide
Carlos Skliar
Mara Brawer
Adriana Hernández
Marina Paulozzo
Marcela Nicolazzo
Pablo A. Scharagrodsky
José A. Garriga Zucal
Iván P. Orbuch
Luciana Peker
Carina V. Kaplan



MIÑO y DÁVILA EDITORES